L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES : ÉTUDE BILAN

Rapport technique

Le 30 janvier 1999

rédigé pour le compte de

Évaluation et développement des données

Développement des ressources humaines Canada

par

Kathryn Barker, ph.d.

FuturEd

102-05770/

TABLE DES MATIÈRES *page*

1. INTRODUCTION	1
2. APERÇU DU PROJET	3
2.1. Objectifs de l'étude	3
2.2. Définition de la «littératie des adultes»	3
2.3. Limites de l'étude	3
2.3.1. Limite du concept	4
2.3.2. Limite de la portée socio-économique	4
2.3.3. Limite du calendrier d'exécution	5
2.3.4. Limite de l'intégralité de l'étude	5
2.3.5. Limite des sources de données	6
2.3.6. Limite des données accessibles	6
2.3.7. Limite des paramètres du projet	7
2.4. Contexte de l'étude	7
2.5. Rôle du chercheur et du groupe consultatif	10
3. DÉROULEMENT DU PROJET	13
3.1. Définition des questions examinées	13
3.2. Collecte de l'information	13
3.3. Cadre d'analyse de l'information	15
3.4. Conclusions à en tirer	18
3.5. Présentation du rapport	18

4. CONTEXTE SITUATIONNEL	**20**
4.1. L'alphabétisation des adultes au moment de l'Année internationale de l'alphabétisation	20
4.1.1. L'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés	21
4.1.2. L'alphabétisation des adultes au Canada	23
4.1.2.1. L'alphabétisation des adultes dans le contexte de la participation à la société et de la responsabilisation	32
4.1.2.2. L'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'économie et de la population active	35
4.1.2.3. L'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage	39
4.1.3. Sommaire	42
4.2. L'alphabétisation des adultes en 1998	42
4.2.1. L'alphabétisation dans les pays industrialisés	44
4.2.2. L'alphabétisation au Canada	47
4.2.2.1. Les capacités de lecture et d'écriture des jeunes Canadiens	47
4.2.2.2. Les capacités de lecture et d'écriture des adultes au Canada	49
4.2.2.3. Alphabétisme et santé chez les personnes âgées	49
4.2.2.4. Alphabétisme dans le milieu de travail au Canada	50
4.2.2.5. Alphabétisme et statut économique	53
4.2.2.6. Alphabétisme et aide sociale	54
4.2.2.7. Alphabétisme et éducation	54
4.3. Évaluation des progrès	56
5. LES INTERVENTIONS DANS L'INTERVALLE	**60**
5.1. Interventions dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à la société	60
5.1.1. Les politiques axées sur l'alphabétisation en vue de la participation à la société	61
5.1.1.1. Exemples de politiques	61
5.1.1.2. Analyse des politiques	64

5.1.2. La recherche axée sur l'alphabétisation aux fins de la participation à la société et de la responsabilisation	67
5.1.3. Les programmes axés sur l'alphabétisation aux fins de la participation à la société	71
5.1.3.1. Les programmes de nature générale	71
5.1.3.2. L'alphabétisation à l'intention des chômeurs et des personnes marginalisées	72
5.1.3.3. L'alphabétisation à l'intention des familles	74
5.1.3.4. L'alphabétisation à l'intention des contrevenants et des ex-contrevenants	76
5.1.3.5. L'alphabétisation à l'intention des minorités francophones	78
5.1.3.6. L'alphabétisation à l'intention des personnes handicapées	79
5.1.4. L'action sociale pour favoriser l'alphabétisation à des fins de participation à la société	79
5.1.4.1. L'alphabétisation pour tous	79
5.1.4.2. L'alphabétisation à l'intention des moins favorisés	82
5.1.4.3. L'action politique	84
5.1.4.4. Un rôle actif pour l'apprenant	85
5.1.4.5. Réduire les exigences en matière d'alphabétisation	86
5.2. Interventions dans le contexte de l'alphabétisation aux fins du travail	87
5.2.1. La recherche axée sur l'alphabétisation aux fins du travail	88
5.2.2. Les politiques axées sur l'alphabétisation aux fins du travail	93
5.2.3. Les programmes axés sur l'alphabétisation de la main-d'œuvre et l'alphabétisation en milieu de travail	100
5.2.4. L'action sociale axée sur l'alphabétisation aux fins du travail	103
5.2.4.1. Sensibilisation	103
5.2.4.2. Les besoins spéciaux d'apprentissage dans le contexte de l'alphabétisation dans le milieu de travail	104
5.3. Interventions dans le contexte de l'alphabétisation et de l'apprentissage	106

5.3.1.	La recherche axée sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture	107
5.3.2.	Les politiques axées sur l'enseignement et l'apprentissage	110
5.3.2.1.	Les politiques provinciales en matière d'alphabétisation	110
5.3.2.2.	Les politiques des bonnes pratiques	114
5.3.2.3.	Les politiques à l'appui des travailleurs de l'alphabétisation	117
5.3.2.4.	Analyse des politiques	118
5.3.3.	Les programmes visant à dispenser l'alphabétisation	119
5.3.3.1.	Programmes de tutorat par des bénévoles	119
5.3.3.2.	Programmes d'instruction formelle	120
5.3.3.3.	Programmes communautaires	121
5.3.3.4.	Programmes axés sur les technologies d'apprentissage	123
5.3.4.	Stratégies et outils axés sur l'alphabétisation et l'apprentissage	124
5.3.4.1.	Stratégies spéciales d'enseignement	124
5.3.4.2.	Liens avec les enseignants qui enseignent la lecture en général	125
5.3.4.3.	Choix des technologies pour l'apprentissage des adultes	126
5.3.4.4.	Évaluation des programmes	128
5.3.4.5.	Stratégies expresses de mise en œuvre	129
5.4.	Sommaire	131

6. LES LEÇONS APPRISES SELON LES DIVERS CONTEXTES STRATÉGIQUES	**141**
6.1. Leçons apprises dans le contexte de la participation à la société	141
6.1.1. Leçons tirées de la mise en œuvre des politiques	141
6.1.1.1. La «stratégie» nationale d'alphabétisation du Canada	141
6.1.1.2. Les politiques de financement à l'échelle internationale	145
6.1.2. Leçons tirées des programmes	146
6.1.2.1. Programmes destinés aux contrevenants	146
6.1.2.2. Programmes destinés aux bénéficiaires de l'aide sociale	148
6.1.2.3. Programmes destinés aux Premières Nations	150
6.1.2.4. Programmes d'alphabétisation de la famille	151
6.1.2.5. Programmes destinés aux personnes âgées	154
6.1.3. Leçons tirées des pratiques et des stratégies	155
6.2. Leçons apprises dans le contexte du milieu de travail	158
6.2.1. Leçons tirées de la mise en œuvre des politiques	158
6.2.2. Leçons tirées des programmes	161
6.2.2.1. Formation dans le milieu de travail aux États-Unis	161
6.2.2.2. Compétences de base en milieu de travail en Alberta	163
6.2.2.3. Programmes parrainés par les syndicats en Ontario	165
6.2.2.4. Alphabétisation dans l'industrie de l'accueil en C.-B.	167
6.2.2.5. Compétences de base pour l'industrie de la construction en C.-B.	168
6.2.2.6. Alphabétisation dans l'armée américaine	169
6.2.3. Leçons tirées des pratiques et des stratégies	170
6.2.3.1. Centres d'éducation de la population active destinés aux chômeurs	170
6.2.3.2. Évaluation des besoins en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail	173
6.2.3.3. Instruction sur mesure	174
6.3. Leçons apprises dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage	175
6.3.1. Leçons tirées de la mise en œuvre des politiques	175

6.3.2.	Leçons tirées des programmes	176
6.3.2.1.	Programme offert dans une bibliothèque	176
6.3.2.2.	Programmes de tutorat faisant appel à des bénévoles	177
6.3.2.3.	Éducation de base des adultes	178
6.3.3.	Leçons tirées des pratiques et des stratégies	182
6.3.3.1.	Efficacité des logiciels	183
6.3.3.2.	Applications des technologies d'apprentissage	188
6.3.3.3.	Utilisation d'Internet	191
6.3.3.4.	Étudiants ayant des besoins spéciaux	192
6.3.3.5.	Stratégies d'enseignement	194
6.3.3.6.	Reddition des comptes dans le cadre des programmes	196
6.3.3.7.	Efficacité des programmes	198
6.4.	Sommaire	202
7.	**SYNTHÈSE DES LEÇONS APPRISES**	**210**
7.1.	Leçons au sujet des intervenants	210
7.1.1.	Leçons au sujet des adultes dont les niveaux d'alphabétisation sont faibles	210
7.1.2.	Leçons au sujet des autres intervenants	215
7.2.	Leçons au sujet des programmes	217
7.2.1.	Les programmes en général	217
7.2.2.	Leçons tirées des divers éléments des programmes	220
7.2.3.	Leçons tirées de l'évaluation des programmes	221
7.2.4.	Leçons apprises au sujet des technologies d'apprentissage	222
7.2.5.	Programmes destinés à des populations particulières	224
7.3.	Leçons tirées des interventions stratégiques	227
7.3.1.	Nature du problème stratégique	228
7.3.2.	Options stratégiques relatives aux compétences des divers paliers de gouvernement	229
7.3.3.	Approches stratégiques d'ordre conceptuel	229
7.3.4.	Pistes de solution	230
7.4.	Conclusion	230

REMERCIEMENTS

L'auteure tient à remercier les personnes suivantes, qui ont participé au projet d'*étude-bilan sur l'alphabétisation des adultes* et qui lui ont donné des conseils au sujet de la planification du projet et des versions préliminaires du rapport, et à souligner leur travail :

- Keith Anderson, ministère de l'Enseignement supérieur et du Perfectionnement professionnel de l'Alberta
- Tom Brecher, Évaluation et développement des données, Développement des ressources humaines Canada
- Peter Calamai, journaliste scientifique
- Sue Folinsbee, spécialiste de l'alphabétisation en milieu de travail
- Paul Gallagher, consultant national en matière d'éducation
- Brigid Hayes, Secrétariat national à l'alphabétisation de Développement des ressources humaines Canada
- John Daniel O'Leary, Collège Frontière
- Scott Murray, Division des enquêtes spéciales, Statistique Canada
- Charles Ramsey, Base de données en alphabétisation des adultes inc.
- Linda Shohet, Le centre d'alphabétisation du Québec, inc.
- Dorothy Silver, porte-parole des apprenants, Movement for Canadian Literacy
- Susan Sussman, Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario
- Serge Wagner, Département des sciences de l'éducation (UQAM)

Ce document a été rédigé pour le compte de la Direction générale de l'évaluation et du développement des données de Développement des ressources humaines Canada. Les opinions qui y sont exprimées sont celles de l'auteure seulement et ne représentent pas nécessairement celles de DRHC ni des personnes consultées pendant les travaux de rédaction.

Kathryn Barker, ph.d.
Présidente, **FuturEd**
101, 1001 West Broadway, bureau 190
Vancouver (C.-B.)
CANADA
V6H 4E4
téléphone : 604-873-4700
télécopieur : 604-873-4790
courriel : kbarker@istar.ca
site Web : www.FuturEd.com

1. INTRODUCTION

Le nombre significatif d'adultes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles au Canada et dans d'autres pays industrialisés est un fait bien documenté. Des ressources considérables ont été consacrées à l'analyse de la nature et de l'envergure des problèmes auxquels font face, individuellement et collectivement, les adultes dont les niveaux d'alphabétisation ne correspondent pas aux exigences de la société contemporaine. Il y a des liens clairs entre l'alphabétisme et (1) une participation active et positive à la société et la responsabilisation personnelle; (2) le travail et la participation à l'économie; et (3) l'éducation/la formation et l'acquisition continue du savoir. Ces trois champs représentent les contextes stratégiques dans lesquels des interventions en matière d'alphabétisation ont été entreprises – sous la forme de politiques, de travaux de recherche, de programmes et (ou) de pratiques axés sur les problèmes que représente, pour l'industrie et pour la société, le manque de concordance entre les niveaux d'alphabétisation et les exigences en la matière.

Cette étude porte principalement sur les interventions qui ont fait l'objet d'évaluations formelles. Le but du rapport est de définir les enseignements qui peuvent être tirés de ces interventions, à partir des études d'évaluation et des rapports de recherche. À cette fin, nous avons fait une recension exhaustive de la littérature, afin de repérer et d'utiliser les études d'évaluation qui correspondaient à notre propos, notre objectif étant d'inclure le plus grand nombre possible d'interventions différentes; en d'autres mots, nous nous sommes attachés davantage à examiner la diversité des interventions plutôt qu'à faire une étude approfondie de tel ou tel genre d'intervention. Par conséquent, le rapport présente un très grand nombre de leçons particulières et un grand nombre de leçons générales qui ont été tirées des évaluations des politiques, des programmes et des pratiques dans les domaines de l'alphabétisation aux fins de la participation à la société, du travail et de l'acquisition continue du savoir.

Cette étude porte sur la décennie de 1988 à 1998, c'est-à-dire un peu avant l'Année internationale de l'alphabétisation (AIA) jusqu'à nos jours. La plupart des interventions en matière d'alphabétisation au Canada et dans d'autres pays industrialisés s'inspirent des études qui ont été réalisées et des connaissances qui ont été accumulées dans la foulée de l'AIA de 1990. Des exemples de l'éventail des interventions selon les trois contextes précités sont présentés à des fins d'illustration et des enseignements en sont tirés selon ces différents contextes stratégiques. Cependant, le rapport cherche à répondre à la question suivante : quels sont les enseignements qui ont été tirés des diverses interventions des dix dernières

années, interventions dont l'objet était de comprendre et de régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour l'individu comme pour la société. Les réponses pourraient se révéler utiles aux fins de l'élaboration et de l'évaluation de politiques, de programmes et de pratiques actuels et futurs.

Nous avons amorcé nos travaux en recueillant et en analysant des évaluations et des rapports de recherche. Le présent rapport technique constitue la base d'une synthèse des enseignements qui en ont été tirés, et qui sont résumés dans un rapport sommaire qu'on peut se procurer auprès d'Évaluation et développement des données, Développement des ressources humaines Canada.

2. APERÇU DU PROJET

2.1. Objectifs de l'étude

La présente étude, rédigé pour le compte et sous la direction de Développement des ressources humaines Canada (DRHC), fait partie de la série des *Études bilan* qui présentent des enseignements tirés des politiques, des programmes et des pratiques visant à promouvoir l'alphabétisation des adultes. Ses objectifs sont de replacer la question dans son contexte – c'est-à-dire d'examiner les rapports entre l'alphabétisation et des enjeux comme l'emploi, la justice et la criminalité, la santé, et ce, au Canada et à l'échelle internationale; d'examiner l'éventail des interventions en matière d'alphabétisation; et de déterminer les leçons tirées de l'évaluation de diverses interventions – ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas, et pourquoi.

2.2. Définition de la «littératie[1] des adultes»

Les expressions «littératie» et «littératie des adultes» ont été définies de nombreuses façons. Aux fins de cette étude, la définition qui a été retenue est celle qui a été utilisée dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de Statistique Canada, de DRHC et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

> *La littératie… [est]… un mode de comportement adulte… [qui consiste à]… utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel*[2].

2.3. Limites de l'étude

La présente étude comporte sept limites :

- limite de la portée du concept de la «littératie des adultes»;
- limite de la portée socio-économique des politiques et des programmes d'alphabétisation des adultes;
- limite imposée par le calendrier d'exécution;
- limite imposée par l'intention de faire une étude représentative et explicative, plutôt qu'une étude exhaustive;
- limite imposée par les sources de données;

---

[1] Il conveint de mentionner que l'expression littératie est acceptée à l'échelle internationale et utilisée notamment par l'OCDE pour désigner l'alphabétisme et l'alphabétisation des adultes.

[2] *Littératie, Économie et Société*, p. 16 (OCDE, 1995).

- limite imposée par l'accessibilité des rapports;
- et de façon pragmatique, limite des paramètres de financement.

2.3.1. Limite du concept

L'enseignement et l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture renvoient à un vaste nombre d'autres questions, par exemple :

- l'ALS/le FLS (anglais langue seconde ou français langue seconde);
- l'alphabétisme dans la «langue maternelle»;
- l'enseignement de la lecture en général (p. ex., méthode globale par rapport à méthode synthétique);
- l'enseignement de la lecture aux enfants dans les écoles et la préparation à l'école;
- différentes littératies, par exemple littératie scientifique, politique, historique ou culturelle.

Cependant, la présente étude porte uniquement sur les politiques et les programmes ayant trait à l'alphabétisation des adultes au sens le plus vaste : les interventions visant à comprendre et à régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour l'individu comme pour la société.

Il convient également de préciser que l'expression «analphabétisme» se rencontre dans des études et des documents antérieurs. Cependant, elle a été remplacée par des expressions comme «alphabétisme de faible niveau», parce qu'il a été déterminé qu'elle était trompeuse et péjorative. Si le mot apparaît dans ce rapport, c'est parce qu'il est cité tel qu'il a été utilisé à l'époque de la citation.

2.3.2. Limite de la portée socio-économique

La présente étude porte sur les «leçons tirées» des évaluations et des études relatives aux politiques et programmes d'alphabétisation des adultes. Même si on trouve des exemples de «leçons apprises» dans diverses situations socio-économiques, par exemple dans les pays en développement et dans les pays nouvellement industrialisés, cette étude porte sur certaines des situations qui sont semblables à celles du Canada, c'est-à-dire les pays industrialisés relativement riches, aux prises avec les ajustements structurels qu'entraîne le passage à une économie du savoir. Il s'agit ici des États-Unis (É.-U.), de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et de la communauté européenne, qui sont représentés généralement par des organismes de

recherche et de stratégie comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). De plus, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Organisation internationale du travail (OIT) et l'Organisation de coopération économique Asie-Pacifique (APEC) publient souvent des données supplémentaires sur l'alphabétisation dans certains pays industrialisés.

Comme les besoins et les taux d'alphabétisation diffèrent grandement d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre, des initiatives stratégiques et des interventions en matière d'alphabétisation ont été entreprises – et étudiées – dans les pays développés et les pays en développement, notamment par les Nations Unies (Nascimento, 1990), de même que dans les pays industrialisés et les pays non industrialisés, notamment par l'Organisation de coopération et de développement économiques (Brand, 1987). Les politiques nécessaires seront différentes selon la catégorie du pays, compte tenu notamment de l'ampleur et de la nature du problème, du contexte politique et socio-économique, de la sensibilisation du public et des ressources qui peuvent être consacrées à la solution du problème (Hamadache et Martin, 1986). Cette étude se limite donc à des études et des interventions dans certains pays industrialisés, incluant le Canada.

2.3.3. Limite du calendrier d'exécution

Même si les définitions et les politiques se rapportant à l'alphabétisation chez les adultes ne datent pas d'hier, les programmes et les politiques actuels s'inspirent largement des plans et des priorités établis en fonction de l'Année internationale de l'alphabétisation, qui a eu lieu en 1990. Cette étude se limite aux programmes et politiques sur une période d'à peu près dix ans, soit entre 1988 et 1998. Même si la partie «contexte» de l'étude porte sur «la période entourant l'AIA» et «aujourd'hui – soit une dizaine d'années plus tard», on trouvera dans la section relative aux interventions des exemples de politiques, de programmes et de pratiques qui ont été appliqués dans l'intervalle.

2.3.4. Limite de l'intégralité de l'étude

Même si l'étude ne se veut pas une analyse inclusive de chaque politique ou de chaque programme, elle est conçue pour examiner les divers genres d'intervention, par exemple les politiques nationales, les programmes communautaires d'alphabétisation, les programmes de tutorat par les pairs dans le milieu de travail, ainsi que les programmes d'alphabétisation assistée par ordinateur et les cours donnés en milieu carcéral, qui se rapportent au contexte de

l'intervention. De toute évidence, il y a beaucoup trop d'interventions pour qu'une brève étude comme celle-ci puisse les saisir toutes.

2.3.5. Limite des sources de données

Cette étude s'inspire en grande partie d'un examen des documents actuellement accessibles. Il s'agit d'une synthèse d'études qui établissent des liens entre l'alphabétisation et d'autres enjeux sociaux, en plus d'une analyse des évaluations de diverses interventions. Par «évaluation», nous entendons des études qui ont porté des jugements formels sur une politique, un programme ou une pratique en particulier; cependant, les évaluations peuvent revêtir de nombreuses formes, par exemple analyse coût-bénéfice, analyse des incidences, succès remporté selon divers critères. Il est important de préciser que les rapports d'évaluation qui ont été retenus n'ont pas tous adopté la même approche ou la même méthodologie; cependant, chacun est considéré comme une source crédible d'information.

Les évaluations et les études examinées ici ont été jugées de bonne qualité, compte tenu des critères suivants de détermination de la qualité d'une évaluation :

1. la fiabilité de la recherche
   - son objectivité (évaluation externe c. évaluation interne)
   - la compétence des chercheurs (formation, expérience et réputation)
2. la validité de la recherche
   - l'intégralité du rapport (méthodologie de recherche et données utilisées)
   - la qualité des conclusions (p. ex. par rapport aux données)
   - l'attention qui a été accordée à l'attribution des causes et des effets
3. l'utilité de la recherche
   - actualité
   - compatibilité des définitions utilisées avec les définitions retenues pour cette étude

Chaque rapport d'évaluation utilisé dans cette étude a été jugé en fonction de ces trois critères.

2.3.6. Limite des données accessibles

Il est parfois arrivé que certains rapports d'évaluation ne puissent être obtenus à temps pour les intégrer à cette étude ou qu'ils n'aient pas été accessibles pour diverses raisons.

2.3.7. Limite des paramètres du projet

Comme dans le cas de tout projet de recherche, la durée et la portée de l'étude sont limitées par les ressources qui lui sont attribuées. Même si l'objet de cette étude – les interventions en matière d'alphabétisation des adultes – est extrêmement vaste et profond, les délais impartis ne nous ont pas permis de faire une étude intégrale. Ce rapport dresse donc un tableau général d'un échantillon d'interventions et des enseignements qui en sont tirés, plutôt que de faire une étude intensive de toutes les politiques, de tous les programmes et de toutes les pratiques. Des efforts ont été faits pour obtenir de l'information sur diverses interventions dans les pays industrialisés, et ce, dans les deux langues officielles; cependant, nous ne prétendons pas que cette étude soit inclusive.

2.4. Contexte de l'étude

Les politiques et les programmes d'alphabétisation des adultes sont examinés dans le contexte de la politique publique dont relèvent la définition du problème stratégique et les interventions qui en résultent. Aux fins de cette étude, le contexte stratégique et les sources de données connexes se présentent comme suit.

Contexte stratégique	Problème stratégique	Programmes : contextes, genres et objectifs	Interventions types
La participation à la société dans une démocratie qui se caractérise, par exemple, par la loi et l'ordre, la responsabilisation personnelle, la participation à la vie politique (élections) et au processus décisionnel, et la valeur rattachée aux droits de la personne et à la cohésion sociale	L'écart réel ou perçu entre les capacités de lecture et d'écriture de certains et les compétences nécessaires pour produire, acquérir ou utiliser une information faisant appel à ces capacités, de façon à participer positivement à la vie de la communauté, donne lieu à 1. un problème d'ordre moral ou éthique pour la société dans son ensemble et 2. des problèmes d'émancipation ou de responsabilisation pour certains	♦ pour les personnes qui transgressent les lois, des programmes visant à aider les contrevenants et ex-contrevenants à s'alphabétiser et à se responsabiliser ♦ lorsque les exigences en matière d'alphabétisation sont importantes ou injustifiées, des initiatives de promotion d'un langage clair et simple pour réduire les obstacles à l'information ♦ lorsqu'il faut faire des choix en matière de	♦ des programmes de rattrapage offerts par des bénévoles et (ou) des pairs ainsi que des instructeurs qualifiés, p. ex. Alphabétisation Laubach ou le Collège Frontière ♦ des activités reposant sur des travaux de recherche pour réduire les exigences en matière de littératie lorsque c'est possible, p. ex. les initiatives de la Société John Howard en ce qui concerne le matériel de nature juridique

Contexte stratégique	Problème stratégique	Programmes : contextes, genres et objectifs	Interventions types
	3. des problèmes sociaux comme la mauvaise santé, la pauvreté et la criminalité	ressources, par exemple temps, argent, des initiatives d'action sociale pour promouvoir l'importance de la lecture ♦ lorsque les choix en matière de ressources ou les circonstances ont donné lieu à des iniquités, des initiatives d'action sociale et de formation destinées à des segments particuliers de la population	♦ des programmes de relations publiques pour présenter les valeurs positives de l'alphabétisme, par exemple de la part de la Fondation ABC CANADA ♦ des programmes d'enseignement et d'action sociale s'adressant expressément à des membres de groupes d'équité (les femmes, les minorités visibles, les Premières Nations et les personnes handicapées) ♦ des politiques-cadres pour coordonner et appuyer les initiatives en matière d'alphabétisme, par exemple le Secrétariat national à l'alphabétisation
Développement économique et industriel, mesuré d'après les niveaux d'emploi, la production et la productivité de l'industrie, la satisfaction des employeurs et des employés, les pratiques et les politiques de développement des ressources humaines	L'écart réel ou perçu entre les capacités de lecture et d'écriture de certains et les compétences exigées par les industries – existantes ou nouvelles – donne lieu à : 1. un problème de productivité et un problème financier pour les employeurs 2. des problèmes d'avancement de carrière pour les individus (p. ex., chômage, peut-être pauvreté)	♦ lorsque les travailleurs ont besoin de mettre leurs compétences à niveau pour répondre aux exigences de l'industrie, des programmes de formation sont offerts dans certains milieux de travail ♦ lorsque les travailleurs ont besoin de mettre leurs compétences à niveau pour répondre à des exigences de leur travail ou de leur vie privée, des	♦ programmes d'alphabétisation de la main-d'œuvre mis sur pied par des syndicats et (ou) des employeurs, avec des enseignants, des tuteurs et (ou) des moyens technologiques, dans des lieux de travail précis ou à l'échelle de l'industrie, par exemple SkillPlan en C.-B. ♦ programmes d'aiphabétisation en milieu de travail mis sur pied par le

Contexte stratégique	Problème stratégique	Programmes : contextes, genres et objectifs	Interventions types
		programmes de formation et de soutien sont offerts dans certaines collectivités ♦ lorsque des choix doivent être faits en matière de ressources, des programmes d'action sociale ont pour objet de promouvoir des valeurs humanistes et (ou) économiques	système scolaire formel ou des organismes communautaires pour offrir des programmes d'apprentissage et de soutien, par exemple les collèges communautaires ♦ campagnes de relations publiques pour faire comprendre la nécessité d'envisager les coûts humains du chômage et du sous-emploi, par exemple la campagne dans les médias d'ABC CANADA ♦ des politiques-cadres pour mettre en lumière l'importance de l'évolution de la main-d'œuvre et de perfectionnement des compétences pour favoriser la compétitivité dans l'économie mondiale, par exemple les recherches menées par le Conference Board du Canada et parrainées par le Secrétariat national à l'alphabétisation

Contexte stratégique	Problème stratégique	Programmes : contextes, genres et objectifs	Interventions types
L'enseignement concret de la littératie (p. ex., les comptes que les systèmes publics ont à rendre en matière d'enseignement et d'apprentissage lorsque des cours formels d'alphabétisation des adultes sont donnés) et la littératie comme base de l'acquisition continue du savoir	♦ L'écart entre les compétences qui doivent être enseignées et le niveau des compétences acquises par certains est à l'origine d'un problème de reddition des comptes pour les systèmes d'enseignement ♦ L'écart entre le niveau des compétences de certains et les compétences nécessaires pour faire des études supérieures et suivre de la formation est à l'origine d'un problème d'accès pour certains ♦ Dans une culture de l'acquisition continue du savoir, la littératie est une compétence de base qui fait défaut à certains	♦ lorsque les systèmes d'enseignement n'ont pas apporté de contribution positive au relèvement des taux d'alphabétisation, de nouvelles mesures de reddition des comptes et de nouvelles méthodes d'enseignement ♦ lorsque les individus ont besoin de mettre leurs compétences à niveau pour suivre une formation professionnelle ou faire des études postsecondaires, des programmes de rattrapage ♦ lorsque certains individus ont des besoins spéciaux en matière d'apprentissage, par exemple s'ils sont dyslexiques, des programmes de recherche et des programmes d'éducation spéciale	♦ recherche pour définir la nature du problème, p. ex. l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de Statistique Canada, DRHC et l'OCDE ♦ cours d'alphabétisation et (ou) d'éducation de base des adultes offerts par certains conseils scolaires et certains collèges par l'entremise d'instructeurs qualifiés ♦ programmes de tutorat par des bénévoles offerts par des organismes communautaires comme les bibliothèques et les églises, et par des syndicats ♦ programmes faisant appel à des instructeurs et (ou) à des moyens technologiques, par exemple le système d'apprentissage Formatique ♦ des programmes uniques en leur genre à l'intention d'individus qui ont des besoins spéciaux

2.5. Rôle du chercheur et du groupe consultatif

Le rôle du chercheur a été de trouver, de recueillir, de trier et d'analyser des sources de données, en utilisant toutes les techniques de recherche possibles, afin de réunir un vaste nombre de documents qui pouvaient ou non revêtir un intérêt concret aux fins de l'étude. À cet

égard, le chercheur a reçu l'aide d'un groupe consultatif en réunissant une équipe de premier plan composée de spécialistes représentant tout l'éventail des intervenants dans le domaine de l'alphabétisation des adultes au Canada, c'est-à-dire des ministères provinciaux, des organismes locaux de mise en œuvre, des coalitions pour l'alphabétisation, des représentants des services d'alphabétisation en milieu de travail, des chercheurs, des enseignants et des apprenants, autant anglophones que francophones. Toutes ces personnes ont donné bénévolement de leur temps et de leurs connaissances pour (1) aider à établir le cadre de l'étude; (2) trouver des sources d'ouvrages utiles; (3) examiner les rapports de projet; et (4) promouvoir les résultats de l'étude.

3. DÉROULEMENT DU PROJET

3.1. Définition des questions examinées

L'étude s'est inspirée des questions suivantes.

1. Quelles sont les caractéristiques de l'environnement stratégique – c.-à-d. le contexte et les problèmes stratégiques – de l'alphabétisation des adultes dans des pays industrialisés comme le Canada :

   1.1. Au moment de l'AIA (à la fin des années 80)?

   1.2. À l'heure actuelle, en 1998?

   1.3. Quelles politiques et quels programmes ont été mis en place pour régler les problèmes stratégiques?

2. Parmi les politiques et les programmes qui ont été implantés pendant cette période :

   2.1. Lesquels ont fait l'objet d'évaluations formelles?

   2.2. Est-il possible d'avoir accès très rapidement aux rapports d'évaluation?

   2.3. Quels rapports d'évaluation sont de qualité acceptable?

3. À partir des rapports d'évaluation acceptables ayant porté sur les politiques et programmes concernant l'alphabétisation des adultes :

   3.1. Quels sont les indicateurs de réussite

   - par rapport aux problèmes stratégiques?
   - dans la perspective des divers intervenants?

   3.2. Quels enseignements peut-on tirer des politiques et des programmes qui ont été jugés efficaces? Quels facteurs significatifs contribuent à leur efficacité?

   3.3. Quels enseignements peut-on tirer des politiques et programmes qui ont été jugés inefficaces? Quels facteurs significatifs contribuent à leur inefficacité?

3.2. Collecte de l'information

L'information recueillie aux fins de cette étude vient avant tout de rapports qui ont été publiés, c.-à-d. de documents et de rapports d'évaluation qui sont généralement accessibles, soit par écrit, par exemple auprès du SNA, soit par Internet; et (ou) qu'on peut obtenir sur demande, p. ex. les projets financés par le SNA au Canada, l'UNESCO, l'OCDE, l'American Federation of Labour (AFL-CIO), les ministères provinciaux de l'Éducation et de la Formation, divers bureaux et organismes d'alphabétisation des adultes aux États-Unis et dans le Commonwealth, à titre de suivi pour les documents de planification et les priorités énoncées avant l'Année internationale

de l'alphabétisation de 1990, ainsi que les initiatives stratégiques, les programmes planifiés et les interventions concrètes qui ont été annoncés. Les documents ont été recherchés dans les deux langues officielles. Les descripteurs de la recherche combinaient les éléments suivants :

- alphabétisation des adultes (illettrisme des adultes, alphabétisation fonctionnelle)
- politiques d'éducation et de formation (éducation des adultes, alphabétisation)
- programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes (p. ex., programmes de tutorat par des bénévoles, programmes d'alphabétisation en milieu carcéral, perfectionnement de la main-d'œuvre)
- analyse des politiques publiques (alphabétisation des adultes, information sur le marché du travail, enjeux sociaux comme la pauvreté, enjeux économiques – au niveau fédéral et au niveau provincial/territorial)
- évaluation des programmes (reddition des comptes, indicateurs de qualité, réussites, efficacité et efficience)
- alphabétisation destinée à des segments particuliers de la population (p. ex., les hommes et les femmes, divers groupes d'âge, les personnes handicapées, la famille)

Les documents et les rapports recueillis – qui ont constitué les sources de données – rentrent dans trois grandes catégories :

A. ceux qui exposent le problème de l'alphabétisation des adultes ou certains de ses aspects:
   - descriptions générales de la situation il y a environ 10 ans
   - descriptions générales de la situation aujourd'hui
   - descriptions particulières de la situation il y a environ 10 ans et aujourd'hui

B. ceux qui présentent des recommandations et qui exposent des initiatives/ interventions prévues:
   - des recommandations générales en matière de politiques et d'activités
   - des recommandations particulières et (ou) des activités prévues
     - les interventions qui ont été recommandées seulement, mais qui ne semblent pas avoir été mises en œuvre
     - les interventions qui ont été mises en œuvre, et ce qui est connu à leur sujet
     - si elles n'ont pas été évaluées, sources auxquelles on pourrait obtenir plus d'information

C. ceux qui présentent des interventions qui ont été menées à bien et évaluées:
   - des leçons apprises provenant d'évaluations particulières, c.-à-d. :
     - contexte

- comment la réussite a été définie – les résultats attendus
- résultats concrets
- facteurs qui expliquent la réussite
- nature de l'évaluation/étude

- changements globaux au cours des 10 dernières années ou à peu près

Une revue exhaustive de la documentation a été entreprise, et cette approche systématique a été appliquée au classement des politiques, des programmes et des pratiques. L'un des objectifs de la recherche était d'obtenir des entrées pour toutes les catégories d'analyse des données.

3.3. Cadre d'analyse de l'information

Les documents et les données qui en ont été tirées sont classés et présentés selon le cadre suivant : contexte stratégique et interventions typiques (politique ou programme).

1. L'alphabétisme et la participation à la société dans une démocratie :
   - les programmes de rattrapage, notamment ceux qui sont dispensés par des bénévoles et (ou) des pairs ou des formateurs qualifiés (par exemple Alphabétisation Laubach ou le Collège Frontière);
   - les activités reposant sur des travaux de recherche pour réduire les exigences en matière d'alphabétisme lorsque c'est possible (notamment l'initiative de la Société John Howard concernant le matériel de nature juridique);
   - les programmes de relations publiques qui ont pour objet de présenter les valeurs positives de l'alphabétisme (notamment les activités de l'alphabétisation familiale de la Fondation ABC);
   - les programmes d'enseignement et d'action sociale s'adressant expressément à des membres de groupes d'équité - femmes, minorités visibles, membres des Premières Nations et personnes handicapées - [p. ex. le Congrès canadien pour la promotion des études chez la femme (CCPEF)];
   - les politiques-cadres pour coordonner et appuyer les initiatives en matière d'alphabétisation [par exemple le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) de Développement des ressources humaines Canada (DRHC)].
2. L'alphabétisme et le développement économique/industriel :
   - les programmes d'alphabétisation en milieu de travail mis sur pied par des syndicats et (ou) des employeurs, avec des enseignants, des tuteurs et (ou) des moyens technologiques, dans des lieux de travail précis ou à l'échelle de l'industrie;

- les programmes d'alphabétisation de la main-d'œuvre mis sur pied par le système scolaire formel ou des organismes communautaires pour offrir des programmes d'apprentissage et de soutien aux individus (p. ex. les collèges communautaires);

- les campagnes de relations publiques pour faire comprendre la nécessité d'envisager les coûts humains du chômage et du sous-emploi (par exemple la campagne dans les médias d'ABC CANADA);

- des politiques-cadres pour mettre en lumière l'importance de l'évolution de la main-d'œuvre et du perfectionnement des habiletés pour favoriser la compétitivité dans l'économie mondiale (p. ex. les recherches menées par le Conference Board du Canada).

3. L'alphabétisme et l'acquisition continue du savoir :

   - recherche pour définir la nature du problème [notamment l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada (DRHC) et l'Organisation de développement et de coopération économiques (OCDE)];

   - cours d'alphabétisation et (ou) d'éducation de base des adultes offerts par certains conseils scolaires et certains collèges par l'entremise d'instructeurs qualifiés;

   - programmes de tutorat par des bénévoles dispensés par des organismes communautaires comme les bibliothèques et les églises, et par des syndicats;

   - applications des technologies d'apprentissage (p. ex. le système d'apprentissage Formatique);

   - programmes uniques en leur genre à l'intention d'individus qui ont des besoins spéciaux.

4. Tous les autres éléments qui ne semblent pas entrer dans les trois premières catégories.

L'information ainsi organisée se présente comme suit; il faut toutefois préciser qu'il peut y avoir des chevauchements considérables, certains documents rentrant dans plusieurs catégories.

	A. Énoncés du problème	B. Interventions recommandées et prévues	C. Interventions menées à bien et évaluées
1. Contexte de la participation à la société			
2. Contexte du milieu de travail			
3. Contexte de l'enseignement/ apprentissage			
4. Autre			

Ce cadre repose en partie sur la grille de Quigley[3], qui utilise les deux paramètres suivants : philosophie/buts et moyens de mettre le programme en œuvre. Les cinq philosophies ou buts sont les suivants :

1. But professionnel : il s'agit de l'alphabétisation en milieu de travail et le but est l'emploi, directement ou indirectement.

2. But didactique : le but est d'acquérir des compétences en matière de lecture et (ou) d'écriture. Le contenu du matériel ne revêt pas une grande importance en soi; il a pour objet de permettre l'acquisition de diverses compétences.

3. But libéral : il s'agit d'acquérir des connaissances particulières. Ce but se distingue du but didactique en ce sens qu'il met l'accent sur l'acquisition d'information, plutôt que sur l'acquisition des capacités de lecture et (ou) d'écriture nécessaires pour accéder à l'information.

4. But humaniste : il s'agit des attitudes, des croyances, des motivations, de l'image de soi, de l'estime de soi, etc. Le but est d'aider les participants à se sentir bien dans leur peau, à acquérir un sentiment d'appartenance à une grande famille.

5. But de libération : l'accent est placé ici sur l'évolution personnelle et sociale. Les apprenants apprennent à utiliser la lecture et l'écriture pour mieux se comprendre et mieux comprendre leur rôle dans la société dans son ensemble. Ils font une analyse critique de la façon dont ils vivent et des raisons pour lesquelles ils vivent comme ils le font.

Compte tenu de ces buts, les programmes peuvent être mis en œuvre selon divers moyens, à savoir :

1. Cahier d'exercice/compétences : l'expression «alphabétisation» est souvent utilisée dans ce contexte, qui est le plus courant dans les programmes destinés aux adultes. Il s'agit d'amener l'usager à démontrer sa connaissance de l'histoire ou de l'exercice précédent.

---

[3] *Rethinking Literacy Education* (Quigley, 1997).

2. Ordinateur : semblable à l'orientation précédente, à cette exception que le matériel est accessible par des moyens technologiques. L'utilisateur peut donc exercer un plus grand contrôle.

3. Langage : l'orientation consiste à comprendre et à utiliser le langage. Il s'agit pour les apprenants de s'immerger dans une langue et d'acquérir les compétences et le savoir-faire qui mènent à l'alphabétisme. Le terme clé : alphabétisation ou développement du langage.

4. Orientation transactionnelle : le terme clé ici est le développement de l'alphabétisme. Le programme doit comporter du matériel qui correspond directement à la vie de tous les jours des participants et aux problèmes auxquels ils devront vraisemblablement faire face. L'accent est mis sur le dialogue, le défi, l'argumentation, la formulation des problèmes, la réflexion et l'action en réponse au matériel du programme. Celui-ci nécessite des interactions personnelles et quelqu'un doit prendre la tête de file pour diriger les usagers et leur montrer comment l'écrit influence leur vie et comment ils peuvent y réagir.

Ces éléments et d'autres ont servi à créer un cadre pour l'analyse et la synthèse des documents.

3.4. Conclusions à en tirer

La notion des «leçons apprises» est complexe, et certains concepts la compliquent davantage, notamment les suivants :

- la perspective (fournisseurs et préconisateurs, consommateurs et préconisateurs, adversaires);
- la période visée (le court terme et (ou) le long terme);
- la relativité (par rapport à d'autres options stratégiques);
- le rapport coût-efficacité ou le rendement des investissements;
- l'orientation philosophique, les suppositions et les valeurs.

Tous ces concepts sont intégrés à une analyse des rapports d'évaluation.

3.5. Présentation du rapport

La section 4 – Contexte situationnel – expose le contexte dans lequel s'inscrivent les enseignements tirés des interventions dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Il s'agit notamment de la situation de l'alphabétisation des adultes au Canada et dans d'autres pays industrialisés, de même que de sa situation à l'époque de l'Année internationale de l'alphabétisation (AIA), soit 1990. En effet, la plupart des interventions qui ont été examinées en vue de cette *Étude bilan* – les politiques, les programmes et les pratiques – sont le fruit de

l'attention qui a été accordée à l'alphabétisation des adultes immédiatement avant et après l'AIA. Toute évaluation se doit d'examiner les intentions et les motivations sur lesquelles reposent les interventions, et la section 4 établit à la fois l'ampleur du problème de l'alphabétisation des adultes en tant que problème de politique publique et les motifs qui justifient diverses interventions.

La section 5 – Les interventions dans l'intervalle – donne des exemples d'interventions qui ont eu lieu entre 1988 et 1998, grosso modo. Elles sont regroupées selon les trois contextes stratégiques de l'alphabétisation, c.-à-d. la participation à la société, l'emploi et l'acquisition continue du savoir, et elles sont sous-divisées, selon leur genre, en travaux de recherche, politiques, programmes et pratiques concrètes. Des exemples sont donnés pour tous les contextes et chaque genre d'intervention. De nombreuses interventions ont fait l'objet d'évaluations formelles, et de nombreuses autres n'ont pas été évaluées formellement. Cette étude porte sur les enseignements qui peuvent être tirés des évaluations formelles, et même si les interventions décrites dans la section 5 renferment certains énoncés de bonnes pratiques ou de recommandations, la section se contente de donner des exemples d'interventions. Les recommandations ne sont pas nécessairement objectives, et ne reposent pas nécessairement non plus sur des évaluations formelles. Les évaluations formelles dont ont fait l'objet les interventions sont examinées dans la section 6.

La section 6 – Les leçons apprises selon les divers contextes stratégiques – présente les résultats des évaluations formelles. Comme dans la section précédente, les enseignements sont présentés selon le contexte (alphabétisation aux fins de la participation à la société, de l'emploi ou de l'acquisition continue du savoir) et subdivisés selon leur genre (travaux de recherche, politiques, programmes et pratiques).

La section 7 – Synthèse des leçons apprises – est une compilation des leçons apprises selon trois catégories, à savoir politiques, programmes et pratiques, et des indicateurs tirés des évaluations formelles et des rapports de recherche sont présentés selon chaque contexte. La section 7 tente de boucler la boucle, en revenant sur les problèmes et «solutions» de l'alphabétisation des adultes à l'heure actuelle.

4. CONTEXTE SITUATIONNEL

L'objet de cette étude est l'état actuel des programmes et des politiques concernant l'alphabétisation des adultes au Canada en particulier et, en termes plus généraux, dans les pays industrialisés du monde. Pour replacer cette *Étude bilan* dans son contexte situationnel, il faut (1) exposer la situation actuelle; et (2) remonter aux débuts des politiques et des programmes actuels. Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes sont à l'ordre du jour des politiques publiques au Canada depuis au moins vingt ans, mais la plupart des politiques et des interventions actuelles sont l'aboutissement des initiatives qui ont mené à l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990 ou qui en sont le résultat. À peu près vers 1987-1988, le problème de l'illettrisme chez les adultes a commencé à devenir un enjeu des politiques publiques à l'échelle mondiale. Pour replacer cette étude dans son contexte situationnel, il faut donc remonter à une dizaine d'années en arrière.

4.1. L'alphabétisation des adultes au moment de l'Année internationale de l'alphabétisation

À la fin des années 80, beaucoup de pays industrialisés commencèrent à se préoccuper à l'idée qu'un grand nombre d'adultes étaient incapables de lire et d'écrire à un niveau correspondant aux exigences en matière d'alphabétisme de la société contemporaine[4]. Les éducateurs et les contribuables commencèrent à s'inquiéter de l'efficacité de leurs systèmes scolaires[5]. Les éducateurs qui enseignaient aux adultes commencèrent à réfléchir à la meilleure façon de donner une formation de base aux adultes[6]. Les milieux des affaires s'inquiétèrent à l'idée que les travailleurs qui étaient des analphabètes fonctionnels puissent influencer négativement la compétitivité des entreprises et des industries[7]. Les décideurs discutèrent de la meilleure façon de répondre aux pressions publiques croissantes en faveur de possibilités de rattrapage pour les adultes défavorisés sur le plan de l'instruction[8]. Les conseillers gouvernementaux et les

---

[4] *Broken Words: Why Five Million Canadians Are Illiterate* (Calamai, 1987).
Literacy: Democracy's Basic Ingredient (Chisholm, 1988).

[5] *Education: Problems And Solutions* (Holmes, 1989).
Time To Look Again At The Education Of Canadians (Lortie, 1990).
Les écoles et la qualité (OCDE, 1989).

[6] *Participatory Literacy Education* (ouvrage collectif publié sous la direction de Fingeret et Jurmo, 1989).

[7] *Workplace Basics* (Carnevale, Gainer et Meltzer, 1990).
Analphabétisme dans les pays industrialisés : mythe et réalité (Limage, 1990).
The Economics Of Adult Basic Education (Rubenson, 1989).

[8] *Jump Start: The Federal Role In Adult Literacy* (Chisman, 1989).
Adult Literacy And Public Policy: Report Of An International Seminar (Darville, 1988).

bureaucrates se préoccupèrent du financement approprié et de la répartition des ressources[9]. Les chercheurs et les personnes chargées de la mise en place des politiques s'inquiétèrent de la façon de définir l'alphabétisation de façon à faciliter l'action[10]. Diverses définitions et mesures contradictoires de l'illettrisme des adultes ont été élaborées et appliquées[11]. De nombreuses études ont été lancées et de nombreuses recommandations faites au niveau international aussi bien qu'à l'échelle nationale, dans divers pays industrialisés comme les États-Unis, une grande partie de l'Europe, l'Australie et la Nouvelle-Zélande ainsi que le Canada.

4.1.1. L'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés

En 1992, l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) a publié les résultats de sa première étude internationale sur la littératie des adultes[12]. Ces résultats se sont avérés révélateurs car jusque-là, les pays industrialisés avancés avaient estimé que les faibles niveaux d'alphabétisation étaient avant tout un problème des pays en développement. Les origines de cette nouvelle préoccupation étaient exposées dans les travaux du Centre pour la recherche et l'éducation dans l'enseignement (CREE) sur les progrès technologiques, selon lesquels le problème ne se situait pas au niveau des écoles qui auraient formé des diplômés manifestement moins lettrés que par le passé; il s'expliquait plutôt du fait que les exigences en matière d'alphabétisation chez les adultes étaient de plus en plus strictes. Comme les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés n'avaient encore été ni étudiés, ni compris, l'étude de l'OCDE représentait une tentative importante de réunir les connaissances à l'échelle internationale.

L'objet de l'étude était de susciter un intérêt croissant à l'égard d'un problème croissant et de faire ressortir la nécessité d'y trouver des solutions à long terme; de stimuler de nouvelles recherches; de diffuser les connaissances au-delà des frontières; d'apporter une contribution substantielle aux connaissances sur la littératie et l'illettrisme à l'échelle internationale; et de faire savoir que de faibles niveaux d'alphabétisation ne sont pas un problème réservé à des segments marginaux et limités de la population, mais qu'il s'agit d'un enjeu central dont dépend la compétence de la population active. L'OCDE reconnaissait :

---

[9] *Enhancing Adult Literacy: A Policy Guide* (Brizius et Foster, 1987).
[10] *Leadership For Literacy: The Agenda For The 1990s* (Chisman and Associates, 1990). *Literacy And Research: Past, Present And Future* (Wagner, 1990).
[11] *Definitions And Evolution Of The Concepts* (Thomas, 1989).

- que la capacité future des entreprises et des nations de relever les défis économiques dépendait des niveaux d'alphabétisation;
- que les pays avancés avaient l'occasion de constituer une vaste coalition pour appuyer l'alphabétisation, mais qu'il y avait des obstacles persistants qui empêchaient les participants sur le terrain de forger des alliances;
- que le domaine se caractérisait par une insuffisance de fonds et de mesures stratégiques et la fragmentation;
- que les employeurs jugeaient qu'il s'agissait d'un enjeu critique pour la compétitivité;
- que les éducateurs commençaient à tirer des enseignements des liens entre l'apprentissage/la formation d'une part et la vie professionnelle et les objectifs économiques des apprenants de l'autre.

Au moment de l'AIA, les pays de l'OCDE entraient dans une ère économique qui se caractérisait par de nouveaux secteurs d'activité, de nouvelles formes de production et de concurrence, une ère où les compétences revêtaient beaucoup plus d'importance. De faibles niveaux d'alphabétisation et de compétences de base dans le milieu du travail devenaient des obstacles pour les travailleurs qui voulaient décrocher ou conserver un emploi. Il avait été difficile de définir la littératie; la «littératie fonctionnelle» étant un concept moderne qui cherchait à établir des liens entre les capacités de lecture et d'écriture des individus et les besoins quotidiens de la vie en société et du milieu de travail.

L'étude a fait valoir qu'il y avait un grave problème d'alphabétisation fonctionnelle dans les pays de l'OCDE, qui comptaient de vastes proportions d'habitants se situant aux échelons moyens ou inférieurs des échelles de littératie, incapables de participer pleinement à la vie économique et sociale des nations avancées. En 1987, selon des estimations, 9 % des 37 millions d'adultes de plus de 18 ans que comptait la France affichaient de faibles niveaux d'alphabétisation. En même temps, en Angleterre et au pays de Galles, on a mis le problème en lumière en soulignant que 2 millions d'adultes avaient des problèmes d'alphabétisme, et les résultats attendus de l'ALBSU (Adult Literacy and Basic Skills Unit), qui a servi de modèle à la plus grande partie des initiatives d'alphabétisation au Canada dans les années 80, ont été élargis. Selon des estimations de la Commission allemande pour l'UNESCO, il y avait entre 500 000 et 3 millions d'illettrés en Allemagne; mais divers experts pensaient que cette limite supérieure de 3 millions sous-estimait de beaucoup la situation réelle. Pendant les années qui ont précédé

---

[12] *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques* (Centre pour la recherche et l'éducation dans l'enseignement, 1992).

l'AIA, l'alphabétisation n'était mesurée que par des variables d'approximation comme le niveau de scolarité.

En ce qui concerne les interventions correctives, cette étude a montré que différentes formules semblaient donner des bénéfices et des avantages différents; le secret aurait donc résidé dans la recherche d'un équilibre approprié entre la centralisation et la décentralisation pour la mise en œuvre des programmes et l'innovation. Divers enjeux ont été cernés à l'échelle internationale. Aux États-Unis, il s'agissait d'un manque de leadership fédéral et des limites de la décentralisation. Le Canada se caractérisait par la décentralisation et l'expérimentation au niveau local, le gouvernement fédéral et les provinces jouant des rôles différents. La Suède était en train de concilier lignes directrices nationales et autonomie locale. La France cherchait un modèle de mise en œuvre approprié. L'Allemagne attendait une conscientisation nationale.

L'étude concluait que le lien entre l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture et une croissance soutenue nécessitait un examen des coûts économiques de l'illettrisme, la participation des syndicats, la réforme des programmes d'études, la restructuration du travail à titre de stratégie de formation et des stratégies axées sur les apprenants. On a déterminé qu'il fallait de toute urgence prendre des mesures et faire des évaluations dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et de la performance économique. Il y avait peu de sources vers lesquelles les décideurs et les praticiens pouvaient se tourner pour avoir un aperçu du problème et un cadre d'analyse de programmes extrêmement différents et dispersés. De plus, il y avait particulièrement des lacunes au chapitre des comparaisons internationales.

4.1.2. L'alphabétisation des adultes au Canada

Avant 1991, le public canadien avait été sensibilisé au fait qu'un nombre significatif d'adultes étaient des analphabètes fonctionnels et qu'il s'agissait d'un problème à deux dimensions. En 1983, Thomas avait estimé que 20 % des adultes canadiens étaient des analphabètes fonctionnels, compte tenu de la définition de la littératie fonctionnelle de l'UNESCO, à savoir une scolarité de neuvième année. En 1987, Calamai a conclu que 24 % étaient des illettrés fonctionnels, en ce sens qu'ils étaient incapables d'accomplir certaines tâches qui exigeaient de savoir lire et écrire dans la société canadienne contemporaine. Cette enquête était la première mesure directe des capacités de lecture et d'écriture des adultes au Canada; et l'annonce du problème montrait qu'il fallait plus d'information pour s'y attaquer – les pouvoirs publics et les éducateurs avaient besoin d'une évaluation précise des niveaux réels d'alphabétisation des

Canadiens et des Canadiennes pour cibler et promouvoir des initiatives d'amélioration. En 1989, Statistique Canada a déterminé, selon une mesure directe dans le cadre de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ), que 38 % des Canadiens et Canadiennes, âgés entre 16 et 69 ans, éprouvaient de la difficulté, à divers degrés, à s'acquitter de tâches courantes de lecture. En dépit des différentes méthodes de mesure et des différentes statistiques, il a été décidé que de nombreux adultes avaient des capacités de lecture et d'écriture inadéquates, pas nécessairement à leurs propres yeux, mais selon des normes arbitraires d'alphabétisation déterminées par diverses autorités. Ils avaient besoin d'aide pour se perfectionner.

Non seulement les tâches de lecture et d'écriture représentatives de la société contemporaine posaient-elles des problèmes pour certaines adultes, mais encore les niveaux de compétence que ces tâches nécessitaient étaient-ils en train de s'accroître et de changer rapidement[13]. Ainsi, on était également aux prises avec un autre problème, celui de préparer des personnes dont les compétences étaient à peine adéquates à l'époque à répondre à des exigences de plus en plus poussées à l'avenir. Il devint évident que les individus et les lacunes dans leurs compétences ne représentaient pas le seul problème; les exigences et les tâches en matière d'alphabétisme ont parfois été jugées impropres. D'un côté, de nombreuses tâches nécessitaient des niveaux de compréhension inutilement difficiles; par exemple, à la fin des années 80, le ministère de la Consommation et des Affaires commerciales de l'Alberta a réécrit la plupart des brochures d'information destinées à l'ensemble de la population, parce qu'elles étaient de niveau trop élevé. D'un autre côté, on exigeait à l'occasion à ce que certains candidats au niveau débutant à divers emplois ou programmes de formation possèdent des compétences dont ils n'auraient pas réellement besoin, de sorte que certaines personnes étaient improprement classées dans des catégories «problèmes». Bref, le problème de l'illettrisme des adultes reflétait à la fois les problèmes des individus et ceux des exigences en matière de lecture et d'écriture.

Pendant la période qui a précédé l'AIA, les Canadiens et Canadiennes se sont familiarisés avec les problèmes associés à l'illettrisme des adultes. L'illettrisme était considérée comme un problème pour certains des adultes qui éprouvaient de la difficulté à accomplir des tâches d'alphabétisation fonctionnelle : selon Calamai et d'autres auteurs, les individus qui ont besoin d'acquérir des capacités de lecture et d'écriture sont privés des valeurs psychologiques,

---

[13] *Le futur de l'alphabétisation et l'alphabétisation du futur* (Levine, 1990).

sociologiques, économiques et politiques de la littératie que les adultes fonctionnellement alphabètes tiennent pour acquises. L'illettrisme était considéré comme un problème pour les contribuables et les gouvernements : en 1988, selon des estimations du Groupe d'étude des entreprises canadiennes sur l'alphabétisation (GEECA), l'illettrisme fonctionnel coûtait indirectement quelque 10,7 milliards de dollars par année à la société canadienne, sous forme de dépenses ayant trait à la santé et à la sécurité au travail, à la formation directe pour l'emploi, aux revenus perdus des chômeurs, aux dépenses de chômage et aux prisons. L'illettrisme était jugé un problème pour les entreprises et les industries pour lesquelles il représentait des coûts directs d'environ 4,2 milliards de dollars par année à titre de dépenses ayant trait à des accidents de travail, à la productivité perdue et à la formation directe.

L'illettrisme des adultes et les coûts qu'il suscite ont été examinés selon des perspectives conceptuelles nombreuses et variées. Du point de vue des ministères de l'Éducation et de nombreux autres, c'était une question d'éducation. D'autres, par exemple les chômeurs et les sous-employés ainsi que les ministères de la Formation et de l'Emploi, considéraient qu'il s'agissait d'un problème lié à l'emploi. Au gouvernement fédéral, le secrétaire d'État a établi des liens entre les compétences de base en matière d'alphabétisme et de dynamique de la vie et les droits de la personne et la citoyenneté. Pour l'entreprise et l'industrie, il s'agissait à la fois d'un problème économique et d'un problème de santé/sécurité. Les organismes traitant de la santé publique et de la santé mentale et les organismes œuvrant auprès des familles en voyaient les coûts pour le bien-être des individus, et particulièrement de leurs enfants. L'alphabétisation est un concept très différent pour les anthropologues, les psychologues, les politicologues, les économistes, les syndicats, les militants pour la paix, les éducateurs, les environnementalistes, les employeurs, les avocats, et d'innombrables d'autres intervenants. Il n'y avait pas de politique formelle d'alphabétisation des adultes, et dans des pays industrialisés comme le Canada, l'UNESCO et d'autres reconnaissaient qu'une politique de ce genre s'imposait d'urgence[14].

Il était évident qu'il fallait s'attaquer aux problèmes d'alphabétisation chez les adultes et c'est pourquoi le gouvernement fédéral a mis sur pied le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). En 1986, le gouvernement fédéral s'est engagé à travailler avec les provinces, le secteur public et des organismes bénévoles pour mettre en place des ressources qui allaient

---

[14] *Jump Start: The Federal Role In Adult Literacy* (Chisman, 1989).
L'action mondiale pour l'éducation (UNESCO, 1990).
Année internationale de l'alphabétisation : une chance ou un défi (Mayor, 1990).

permettre aux Canadiens et Canadiennes d'acquérir les aptitudes en matière de littératie qui sont une condition préalable à la participation à notre économie avancée. Le SNA, constitué en 1987, a été chargé de promouvoir diverses initiatives qui allaient donner aux individus l'occasion d'améliorer leurs capacités de lecture et d'écriture, et de rendre la vie sociale, économique et politique du Canada plus accessible aux personnes ayant de faibles compétences en matière de lecture et d'écriture. En 1988, grâce aux budgets dont il disposait, le SNA devint un catalyseur dont la mission était de mobiliser d'autres intervenants grâce à des ententes de financement et à des partenariats avec d'autres paliers de gouvernement. En 1990, l'AIA a aidé à accroître le niveau de conscientisation quant à l'importance de l'alphabétisation et à promouvoir le développement des travaux sur l'alphabétisation des adultes. En 1992, le mandat du SNA a été prolongé au-delà de la période initiale de cinq ans. Les trois principaux éléments de la stratégie du gouvernement fédéral lorsqu'il a mis sur pied le SNA étaient les suivants : (1) appuyer le secteur bénévole; (2) financer des initiatives fédérales-provinciales/ territoriales conjointes; et (3) confier au SNA un rôle de liaison, de recherche et de soutien en matière de politiques auprès du gouvernement fédéral ainsi que d'organe de coordination des activités qui allaient mener à l'AIA. Le SNA a encouragé la participation de divers secteurs de la société par le biais de partenariats avec les provinces, les territoires, des groupes d'entreprises/de syndicats et des ONG. Financés selon l'un ou l'autre des deux volets de financement – le Programme national de subventions ou le financement fédéral-provincial – les projets admissibles avaient pour objet d'accroître la conscientisation du public, de faire des recherches, d'élaborer du matériel didactique, d'améliorer l'accès et l'extension, et d'améliorer la coordination et le partage de l'information. Le SNA, dont le budget était d'un million de dollars en 1987, avait en 1998 un budget annuel de 30 millions. Depuis sa création, le SNA a joué un rôle clé dans le domaine de l'alphabétisation des adultes au Canada et à l'échelle internationale, comme en témoigne une évaluation dont il a fait l'objet et qui est examinée dans la section 6. La presque totalité des interventions suivantes, qui ont pour but de comprendre et d'analyser l'alphabétisation des adultes aux fins de la participation à la société, du travail et (ou) de l'acquisition continue du savoir au Canada, ont reçu l'appui du SNA. Celui-ci et d'autres ont décidé de constituer une base de recherche pour l'élaboration de politiques, programmes et pratiques en matière d'alphabétisation des adultes. La première étape était de mieux comprendre les liens entre l'alphabétisation, la participation positive à la société, le travail et l'acquisition continue du savoir.

Dès 1991, il existait une définition fonctionnelle de la littératie[15] : *aptitudes à traiter l'information dont on a besoin pour utiliser les documents que l'on trouve habituellement au travail, au foyer et dans la collectivité.* C'était reconnu que, la littératie, qui est à la fois un phénomène social et une aptitude cognitive, était difficile à définir et à évaluer. Les aptitudes à la lecture et à l'écriture étaient considérées comme des outils de base essentiels de la communication, de la compréhension et de la sensibilisation. Les capacités nécessaires à l'acquisition continue du savoir permettaient aux individus non seulement d'acquérir des compétences professionnelles, mais également de mieux comprendre de multiples aspects de la vie quotidienne dans un environnement complexe. L'information, particulièrement l'information écrite, jouait un rôle important dans de nombreuses activités quotidiennes comme la participation communautaire, les finances ainsi que la santé et la sécurité. Du point de vue de la main-d'œuvre, ces compétences étaient une condition préalable pour relever le défi de changements économiques rapides – la capacité d'acquérir des connaissances à partir d'imprimés allait être nécessaire pour s'adapter pleinement à de tels changements, à mesure que de nouvelles technologies, de nouveaux produits et de nouveaux services influençaient tous les aspects de la vie quotidienne. Dans ce contexte, voici les faits saillants de l'étude de 1991 :

- En ce qui concerne la capacité de lecture, 62 % des répondants se situent au niveau 4 (le plus élevé); 22 % se situent au niveau 3; 9 % au niveau 2; et 7 % au niveau 1. En ce qui concerne la capacité de calcul, 62 % des répondants se situent au niveau 3 (le plus élevé), 24 % au niveau 2 et 14 % au niveau 1.
- Il existe un lieu étroit et positif entre le niveau d'aptitude à la lecture et le niveau de scolarité.
- Les Canadiens plus âgés sont beaucoup plus susceptibles d'éprouver des problèmes de lecture et d'écriture que les jeunes adultes.
- Les résidents des provinces de l'Ouest sont ceux qui ont les plus grandes capacités de lecture.
- Une proportion de 12 % des adultes nés au Canada se classent aux niveaux 1 et 2 d'aptitude à la lecture, par rapport à 28 % des immigrants.
- Il existe un lieu important entre l'âge auquel un individu apprend une langue et l'acquisition de capacités de lecture dans cette langue.
- La capacité de lecture des travailleurs saisonniers est inférieure à celles des personnes qui travaillent à l'année longue.

---

[15] *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale* (Statistique Canada, 1991).

- Les travailleurs des industries de services ont un niveau d'aptitude à la lecture plus élevé.

- Préférences en matière d'instructeurs de littératie : 48 % préfèrent l'école, 20 % un bénévole ou un tuteur, 13 % un parent ou un ami, et 19 % n'ont indiqué aucune préférence.

- Certains groupes affichent des capacités de lecture et d'écriture inférieures à la moyenne : les peuples autochtones, les francophones, certains groupes d'immigrants, les personnes handicapées, les contrevenants, les pauvres et les sous-employés et chômeurs chroniques, de même que les résidents de la région de l'Atlantique et des Territoires du Nord-Ouest.

- Une proportion de 94 % des Canadiens estiment que leur capacité de lecture est adéquate, compte tenu de leurs activités quotidiennes.

- La non-participation aux programmes d'alphabétisation peut s'expliquer par diverses raisons : 54 % des lecteurs du niveau 1 et 82 % des lecteurs du niveau 2 sont satisfaits de leurs capacités de lecture et d'écriture; des ressources logistiques, sociales et économiques limitées; ou une faible estime de soi.

- Une proportion de 27 % des répondants à une enquête dans le milieu de travail signalent que la qualité du produit est influencée négativement par les faibles niveaux d'alphabétisation et 32 % affirment qu'ils peuvent établir des liens entre une certaine perte de productivité et des déficits en matière d'alphabétisme.

- Parmi les coûts sociaux, on retrouve des paiements d'a.-e. inutiles, des prix à la consommation gonflés, des frais médicaux et frais d'indemnisation des accidents du travail supplémentaires, des frais de scolarité, des subventions, des salaires moins élevés, un manque à gagner au chapitre des recettes fiscales, la réduction de la compétitivité internationale et des peines d'emprisonnement pour certains illettrés frustrés.

- Parmi les conséquences sociales, on retrouve la limitation de la participation à la société, la perpétuation de l'illettrisme dans certaines familles, le manque d'accès et d'information en ce qui concerne les questions de la santé, et l'exploitation dans le marché du travail.

- Il est difficile de comparer les taux d'illettrisme fonctionnel des adultes du Canada avec ceux d'autres pays, car les définitions et les variables qui servent à évaluer l'ampleur du problème ne sont pas les mêmes.

Cette étude expose clairement la nature du problème à l'époque de l'AIA. À la même époque, Darville[16] a publié un compte national de l'état des travaux d'alphabétisation au Canada dans la perspective de la politique publique -- les politiques, programmes et initiatives visant à cerner les problèmes d'alphabétisation au Canada et les enjeux importants après 1992. Selon Darville,

[16] *Adult Literacy Work In Canada* (Darville, 1992).

les travaux d'alphabétisation et les enjeux depuis les années 60 avaient mis en lumière les forces sociales et économiques sur lesquelles repose la politique d'alphabétisation. Celle-ci, qui était à l'ordre du jour au Canada depuis 1985, s'est vu accorder une nouvelle visibilité grâce à l'AIA, et la tendance était au transfert des responsabilités et aux partenariats dans le cadre des programmes. L'alphabétisation était considérée comme un élément indispensable du développement économique, et en même temps, comme un droit fondamental. Darville reconnaît qu'il y avait deux perspectives contradictoires en ce qui concerne les réalisations à l'époque. Il affirme que, d'un côté,

> *les pouvoirs publics au Canada ne tiennent pas vraiment à créer une société lettrée. On a affiché des gains récents du point de vue de l'envergure de la programmation, mais même cette activité accrue est limitée par rapport aux besoins. Les mandats sont rarement profondément enchâssés en matière d'alphabétisation. Et on ne retrouve ni objectifs clairs ni consensus sur les stratégies qui permettraient de les atteindre dans les discussions stratégiques.* Mais d'un autre côté, *des gains significatifs ont été réalisés à la fin des années 80 et au cours de l'Année internationale de l'alphabétisation en matière de sensibilisation et de programmation. L'alphabétisation est devenue un enjeu de la politique et des politiques… On peut considérer qu'à l'heure actuelle, les activités s'inscrivent dans le cadre d'une phase d'expérimentation, au cours de laquelle les efforts visant à mettre en place des programmes d'alphabétisation se multiplient, et leurs résultats sont analysés… Il est opportun de soulever diverses questions, de lancer des interrogations et de se pencher sur des tensions récurrentes, qui joueront un rôle important dans le travail de l'alphabétisation au cours de la prochaine décennie… les discussions montrent de quelle façon l'analyse des expériences en matière d'alphabétisation et les travaux de recherche sur les conditions de l'alphabétisation, de même que des politiques plus solides en matière d'alphabétisation, pourront renforcer le développement à l'avenir.*

Selon Darville, les principaux enjeux de l'alphabétisation pour les années 90 étaient les suivants :

1. la nature et le degré de la volonté politique nécessaire pour favoriser l'alphabétisation au Canada;

2. les mesures prises pour établir un éventail de programmes d'alphabétisation centrés sur l'apprenant et propres à chaque collectivité et leurs relations avec des mesures visant à renforcer la coordination et la reddition des comptes en matière de programmation (p. ex., la transition des solutions toutes faites aux pratiques d'enseignement axées sur l'apprenant; le tutorat individualisé par des bénévoles, des groupes et des travailleurs non rémunérés; les normes communautaires; un éventail de programmes; les points d'ancrage de l'illettrisme);

3. les relations futures incertaines entre les programmes communautaires, les programmes institutionnels et les programmes en milieu de travail;

4. la capacité, dans le cadre du processus stratégique visant à favoriser l'alphabétisation, d'absorber les leçons tirées de la pratique.

Darville en conclut que

> *dans cette vaste discussion stratégique, les milieux de la littératie pourront s'allier à d'autres mouvements d'équité sociale. Même au-delà de cette possibilité, il y a des leçons à tirer du travail d'alphabétisation – et des analyses expliquant pourquoi, quand et comment les adultes apprennent – qui sont importantes pour l'ensemble des discussions stratégiques. La sagesse du travail d'alphabétisation, c'est que l'acquisition du savoir, l'utilisation de la langue et l'alphabétisme chez les individus doivent être centrées sur leur collectivité et sur leurs divers buts. L'apprentissage doit se référer à la vie des gens dans toute sa complexité, souvent en conjonction avec des organismes auxquels les gens ont appris à faire confiance... Dans les années 90, les milieux de la littératie devront relever le défi de faire valoir cette sagesse dans une discussion stratégique très vaste et très complexe, et les institutions économiques et gouvernementales auront le défi de promouvoir et de réglementer le travail d'alphabétisation pour apprendre à en assimiler les leçons.*

Au moment où Darville étudiait la politique publique et où Statistique Canada diffusait des données d'ordre démographique, Barker[17] menait, pour le compte du Secrétariat de la prospérité, une étude nationale sur les problèmes et les enjeux dans la perspective des travailleurs sur le terrain. Pour Barker, les préoccupations que soulevaient les interventions en matière d'alphabétisation des adultes rentraient dans quatre catégories :

1. Les préoccupations relatives aux politiques, soit le besoin de coordination, la question des définitions, les liens avec d'autres problèmes sociaux, les groupes à besoins spéciaux et les perceptions du public.

2. Les préoccupations dominantes, soit le financement, la recherche, la participation des étudiants, les partenariats et l'impasse dans laquelle on se trouvait au sujet de l'approche à retenir.

3. Les questions relatives aux programmes, soit les réalisations des étudiants, la dotation en personnel et les conditions de travail, le matériel et les approches, l'utilisation de la technologie, l'évaluation et la reddition des comptes.

4. Les questions relatives à la prévention, soit la réforme de l'éducation et les moyens d'inculquer une culture d'acquisition continue du savoir.

---

[17] *L'alphabétisation des adultes au Canada : initiatives, questions et impératifs – Rapport* (Barker, 1992).

Pour Barker, également en 1991, les recommandations présentées au Secrétariat de la prospérité au sujet des moyens à prendre pour régler le problème de l'alphabétisation des adultes au Canada reposaient sur les prémisses suivantes, parmi d'autres :

- L'analphabétisme chez les adultes est un problème national, auquel il faut donc apporter une solution nationale.
- L'analphabétisme chez les adultes est aussi un problème personnel. Par conséquent, sa solution doit comprendre des solutions personnelles.
- L'analphabétisme chez les adultes est un problème à long terme et à facettes multiples. Il faut donc y trouver une solution à long terme, fondée sur la collaboration.
- Pour la société canadienne, l'analphabétisme chez les adultes est un problème coûteux. La solution en sera par conséquent coûteuse.
- Tous les intervenants ont le droit d'attendre des résultats et de l'excellence des programmes et des initiatives de lutte contre les lacunes au niveau de l'alphabétisation.

Les moyens mis en œuvre pour répondre au problème allaient exiger synergie, collaboration et innovation. L'élan semblait ralentir. Ceux qui tentaient de s'attaquer au problème se heurtaient à de graves difficultés, par exemple des questions et des besoins non satisfaits ayant trait aux politiques, aux programmes, à la prévention et à d'autres préoccupations dominantes. Les grands besoins concernaient un financement adéquat et la coordination à l'échelle nationale. Compte tenu de ces prémisses et d'autres, les recommandations suivantes ont été faites.

1. Le gouvernement fédéral devrait adopter une politique nationale sur l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes qui tienne compte de la nature complexe de l'alphabétisation en tant que question éducationnelle, sociale, économique et politique.
2. Le gouvernement fédéral devrait créer un bureau national ou un ministère de l'Éducation de base des adultes, qui devrait élaborer et mettre en œuvre une politique nationale sur l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes; intervenir sur le plan interministériel, en assurant la liaison entre divers ministères fédéraux; intervenir sur le plan intergouvernemental, en assurant la liaison entre toutes les provinces dans un effort commun; et agir comme centre de compensation, centre d'excellence, et centre de réflexion.
3. Le gouvernement fédéral doit, d'une manière coordonnée, systématique et réaliste, affecter à l'alphabétisation des adultes le même genre et le même volume de ressources financières à long terme qu'il affecte à des questions nationales comparables qui mettent en danger la prospérité et la compétitivité internationale du Canada.
4. Les gouvernements provinciaux et territoriaux doivent élaborer et mettre en œuvre des politiques d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes.

5. Les responsables du système d'éducation de la jeunesse canadienne doivent examiner et réformer les systèmes actuels d'éducation afin de réduire le nombre de jeunes qui ne connaissent pas assez l'écrit.

6. En créant et en mettant en œuvre une politique nationale et provinciale, les gouvernements doivent faire participer les intéressés les plus près de la question, soit les étudiants réels et éventuels.

7. En créant et mettant en œuvre une politique d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes, le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux doivent consulter des représentants des groupes à besoins spéciaux. En outre, les groupes d'intérêts spéciaux doivent analyser et définir leur caractère unique et leurs besoins spéciaux en matière d'alphabétisation et d'éducation de base. Ils doivent pouvoir être habilités et participer aux solutions aux problèmes d'alphabétisation, et y consentir.

8. Tout en élaborant une politique nationale par l'intermédiaire d'un bureau national, le gouvernement fédéral devrait établir des objectifs nationaux, et suivre les progrès réalisés en vue de les atteindre. De même, les fournisseurs de programmes doivent aider à établir des objectifs pour les personnes et les groupes et suivre les progrès réalisés en vue de les atteindre.

9. En appuyant l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes par leurs politiques et leurs budgets, le fédéral et les provinces doivent accepter que les bénévoles et les projets spéciaux ne peuvent pas régler, à eux seuls, le problème de l'analphabétisme chez les adultes.

10. Les universités devraient examiner leur contribution aux problèmes du système scolaire, cause d'analphabétisme chez les adultes, et aux solutions qui améliorent les réalisations et l'excellence des programmes d'alphabétisation des adultes.

11. Qu'ils appartiennent à des citoyens du Canada ou à des étrangers, les entreprises et les industries doivent investir dans l'amélioration des compétences de tous les travailleurs.

12. Les organisateurs et les fournisseurs de programmes, c'est-à-dire les administrateurs et les enseignants bénévoles et rémunérés, doivent assurer les réalisations des étudiants et l'excellence des programmes.

Dans son rapport destiné au Secrétariat de la prospérité, Barker conclut que le problème de l'analphabétisme des adultes au Canada compte essentiellement trois éléments :

- l'élément correction, c'est-à-dire le besoin de combler les lacunes de compétences qui existent chez beaucoup de Canadiens et Canadiennes adultes;

- l'élément prévention, c'est-à-dire le besoin d'intervenir pour empêcher les jeunes du Canada de parvenir à l'âge adulte sans être suffisamment alphabétisés, et l'instauration d'une culture d'acquisition continue du savoir pendant toute la vie;

- l'élément facilitation, c'est-à-dire les efforts nécessaires pour fournir les renseignements essentiels à ceux qui ne peuvent pas bien s'acquitter de tâches pour lesquelles il faut savoir lire et écrire, et à ceux qui peuvent ne jamais savoir.

Il fallait des interventions pour chacun de ces trois éléments. Cette étude fait notamment un examen des progrès réalisés dans l'analyse des liens entre l'alphabétisme de faible niveau, la participation à la société, le travail et l'acquisition continue du savoir, et les liens entre chacun de ces éléments.

4.1.2.1. L'alphabétisation des adultes dans le contexte de la participation à la société et de la responsabilisation

Les enjeux de l'alphabétisation des adultes qui renvoyaient aux questions de la responsabilisation personnelle et de la participation à la collectivité ont été définis par le Secrétariat national à l'alphabétisation[18], le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario[19], et d'autres.

- De nombreuses personnes dont les compétences en matière d'alphabétisme sont insuffisantes éprouvent une faible estime de soi et des sentiments d'aliénation. Des problèmes sociaux en découlent également : (1) les enfants de parents ayant de faibles niveaux d'alphabétisation sont plus susceptibles d'être illettrés; (2) c'est dans le système correctionnel que l'on retrouve l'une des plus fortes concentrations d'illettrisme dans la société canadienne; (3) de faibles niveaux d'alphabétisation sont également plus communs chez les assistés sociaux et les bénéficiaires de l'assurance-emploi; (4) les groupes ayant des besoins spéciaux (mères seules, peuples autochtones, personnes handicapées) se heurtent parfois à des obstacles d'ordre financier et logistique qui les empêchent d'améliorer leur capacité de lecture et d'écriture.
- En 1990, 50 % des assistés sociaux étaient des illettrés fonctionnels, et divers groupes de prestataires de l'a.-e., notamment les jeunes, les immigrants, les travailleurs d'âge mûr et les mères seules, n'avaient pas les compétences de base en matière d'alphabétisation dont ils avaient besoin pour entreprendre une autre formation qui aboutirait à un emploi.
- Un engagement en faveur de l'acquisition continue du savoir, dans le cadre des politiques publiques et de la part des citoyens, pourrait se traduire par des avantages à l'extérieur du travail : des citoyens et des consommateurs mieux instruits. L'amélioration de

---

[18] *Faire de l'apprentissage un mode de vie : l'emploi et l'alphabétisation dans les années 90* (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1990).

[19] *L'alphabétisation, Base de la croissance* (Ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario, sans date).

l'alphabétisme était considérée comme un élément essentiel de l'amélioration de la qualité de la vie en général : les travailleurs pourraient optimiser les décisions relatives au travail et les consommateurs pourraient prendre des décisions éclairées en matière de mode de vie et de finances.

Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la responsabilisation personnelle et de la participation communautaire, les solutions aux problèmes d'alphabétisation se retrouvaient dans les catégories suivantes : (1) la recherche; (2) l'élaboration et la mise en œuvre de politiques; (3) les programmes correctifs offerts, p. ex., par des tuteurs bénévoles, des pairs ou par des instructeurs qualifiés; (4) les mesures visant à réduire les exigences en matière de lecture et d'écriture lorsque c'est possible; (5) les programmes de relations publiques ayant pour objet de faire valoir les avantages de l'alphabétisation; et (6) les programmes d'enseignement et d'action sociale destinés expressément à certaines populations, c.-à-d. les femmes, les familles, les Premières Nations, les personnes handicapées, les jeunes et les personnes âgées.

Un exemple concret est celui des communautés autochtones du Canada, où, c'était reconnu, l'alphabétisation présentait un problème de taille. Une étude de 1990 sur les peuples des Premières Nations en Saskatchewan[20] a révélé, par exemple, que 45 % de la population autochtone de la Saskatchewan comptait moins que la neuvième année de scolarité, par rapport à seulement 22 % de la population non autochtone de la province. Selon cette étude, les obstacles à la participation aux programmes d'alphabétisation des adultes étaient les suivants :

- Obstacles situationnels (p. ex., ressources financières, logistique, besoins spéciaux, secteurs de compétence);
- Obstacles institutionnels (manque de programmes, d'instructeurs, d'installations, de financement, et absence de matériel qui tienne compte des particularités culturelles et de programmes d'études appropriés);
- Obstacles informationnels (manque de sensibilisation au problème de l'illettrisme, manque d'information, manque de communication et absence de modèles de comportement);
- Obstacles psycho-sociaux (manque de confiance, conflits de nature culturelle, manque de soutien familial/communautaire).

---

[20] *Aboriginal Literacy Action Plan – A Literacy Practitioners' Guide To Action* (Saskatchewan Indian Institute of Technologies, 1990).

Des recommandations ont été présentées en vue d'un plan d'action pour la littératie propre aux Premières Nations.

1. Les programmes d'alphabétisation devraient rendre des comptes et être réceptifs aux besoins et aux souhaits des collectivités et s'inscrire dans le cadre d'un processus plus vaste de développement communautaire.

2. Il faudrait fournir du soutien aux collectivités qui veulent restaurer les langues autochtones.

3. Il faudrait dispenser des programmes «d'apprentissage de l'apprentissage».

4. L'ensemble des aspects culturels, spirituels, intellectuels, affectifs et physiques du développement humain devrait être pris en considération dans les programmes.

5. L'alphabétisation de base ne devrait plus relever de la «dépendance» et du «bénévolat» et faire partie intégrante de l'éducation des adultes.

6. Des installations et un financement permanents étaient nécessaires, et les obstacles attribuables aux lignes de démarcation entre les secteurs de compétence des gouvernements devraient être éliminés.

7. L'élaboration de matériel pertinent sur le plan socioculturel était critique.

8. Les programmes d'éducation de base des adultes devraient faire participer et relever du contrôle des communautés autochtones et être offerts dans la collectivité.

9. L'éducation de base des adultes devrait donner aux apprenants les moyens d'assumer un plus grand contrôle sur leur vie et de devenir des individus plus compétents et plus épanouis.

10. Les centres d'apprentissage devraient répondre aux besoins de la collectivité et de l'individu et faire l'objet d'une promotion prioritaire.

11. Les leaders communautaires devraient être sensibilisés à leurs responsabilités et à leurs rôles.

Pour les Premières Nations, comme pour beaucoup d'autres groupes, les problèmes d'alphabétisation se traduisaient par des problèmes beaucoup plus vastes pour les individus et pour la société, des problèmes associés au manque de participation active et positive à la collectivité. Il était parfaitement reconnu que les individus ont besoin de savoir lire et écrire pour exercer leurs droits et s'acquitter de leurs rôles et de leurs responsabilités en tant que citoyens d'une société démocratique, et que de nombreux Canadiens et Canadiennes étaient incapables de le faire parce que leurs niveaux d'alphabétisation étaient faibles.

4.1.2.2. L'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'économie et de la population active

Il a également été reconnu qu'il faut savoir lire et écrire pour trouver, conserver un emploi ou obtenir une promotion; et que de nombreux Canadiens et Canadiennes en étaient incapables en raison de faibles niveaux d'alphabétisation. Cela représentait des coûts pour l'individu, les employeurs et la société en général. En 1988, dans un document intitulé *Le coût de l'analphabétisme au Canada,* le Groupe d'étude des entreprises canadiennes sur l'alphabétisation classait les coûts de l'illettrisme et donnait les estimations les plus justes de leur ampleur, compte tenu de l'état des connaissances à l'époque. Cette étude concluait que :

1. Les recherches sur les coûts de l'illettrisme étaient imprécises et il était impossible d'estimer certains coûts. Les estimations ne représentaient au mieux que des conjectures.

2. L'illettrisme n'est qu'un symptôme d'un problème social ou personnel très complexe qui requiert une réponse complexe.

3. Selon des estimations, les coûts directs de l'illettrisme pour les entreprises au Canada étaient de l'ordre de 4 milliards de dollars ou plus par année.

4. Ses coûts pour la société canadienne dans son ensemble, toujours selon des estimations, étaient d'environ 10 milliards de dollars.

L'étude a eu des répercussions de grande portée. Les statistiques en ont été citées largement, sans que les problèmes de mesure ne soient reconnus, mais elles ont eu un effet certain : les coûts de l'illettrisme étaient reconnus publiquement.

Les liens entre l'alphabétisation des adultes et l'économie ont été analysés et mis en lumière par le Secrétariat national à l'alphabétisation, le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario[21], l'Institut Hudson[22], le Conference Board du Canada[23] et d'autres. Individuellement et collectivement, ils ont fait les affirmations suivantes.

- L'économie se mondialisait. Selon certaines prévisions, les pays qui avaient la main-d'œuvre la mieux instruite et la mieux formée allaient prospérer dans un monde qui comptait davantage sur les cerveaux que sur les bras. À l'avenir, la croissance dépendrait des talents des travailleurs.

- La technologie exigeait de plus en plus souvent de nouvelles compétences professionnelles qui impliquaient plus d'éducation et de formation, de meilleures

---

[21] *L'alphabétisation, Base de la croissance* (Ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario, sans date).

[22] *L'alphabétisation et la main-d'œuvre : le défi des années 90* (Drouin, 1990).

[23] *Initiation aux affaires en milieu de travail – Note d'information spéciale* (Conference Board du Canada, 1992).

communications et des niveaux plus élevés d'alphabétisation. Les travailleurs spécialisés et les entreprises qui utilisent les nouvelles technologies amélioreraient leur productivité et aideraient le Canada à soutenir la concurrence à l'échelle internationale.

- Pour être plus compétitives, les entreprises canadiennes prenaient de l'expansion, accroissaient leur efficience en se rééquipant, en se modernisant, en adoptant de nouvelles technologies complexes. Si les travailleurs n'étaient pas prêts à accepter ces changements, cela pouvait entraîner des coûts directs et indirects (perte de productivité, mauvaise qualité, supervision excessive, absence de promotion, mauvais moral).

- Avec les changements technologiques, les connaissances et les compétences spécialisées des travailleurs devenaient désuètes au bout d'à peu près trois à cinq ans. Il fallait des «compétences habilitantes» : savoir lire, écrire, compter, écouter, connaître les ordinateurs et être capable de traiter une nouvelle information et de résoudre des problèmes.

- L'alphabétisme ne représentait plus tout simplement la capacité de lire et d'écrire; c'était maintenant la capacité de répondre aux exigences des nouvelles technologies : des compétences complexes en matière de communication et de compréhension. L'absence de ces compétences, qui se traduirait par l'incapacité de s'adapter aux nouvelles technologies, pourrait coûter des milliards de dollars en réduction de productivité, réduction d'efficience et augmentation des accidents.

- Les êtres humains qui ne pouvaient pas en faire plus que les machines risquaient d'être remplacés par la technologie. Il y avait cependant un champ de plus en plus vaste d'activités que seuls les êtres humains pouvaient accomplir, ou que les machines réussissaient mal (et qui appelaient des aptitudes plus poussées en matière de diagnostic et de solution des problèmes, des aptitudes en communication, le traitement de l'information).

- Au Canada, les dépenses consacrées aux programmes de formation accusaient du retard par rapport à d'autres pays. En 1992, moins de 15 % des employeurs offraient des cours d'acquisition de compétences de base, sous une forme ou sous une autre.

- Les personnes qui investissaient dans des études supérieures allaient vraisemblablement être récompensées par un revenu plus élevé. L'acquisition continue du savoir pouvait également avoir lieu à l'extérieur des institutions académiques. Comme la productivité du travailleur nécessite la capacité de traiter de l'information dans le milieu de travail, pour la plupart des professions, la compétence la plus importante était celle «d'apprendre à apprendre».

- On projetait que dans les années 90, les emplois se retrouveraient surtout dans les secteurs des services et la fabrication, et qu'ils nécessiteraient une formation continue dans de nouvelles technologies. Une formation appropriée pourrait également renforcer l'adaptabilité du travailleur.

- Il faudrait recourir à l'immigration pour combler bon nombre des pénuries de main-d'œuvre, et il fallait prévoir des programmes particuliers de formation et d'alphabétisation pour permettre aux immigrants, même les plus hautement qualifiés, de décrocher des emplois.

- L'âge médian des travailleurs allait augmenter. Les travailleurs d'âge mûr dans des industries en déclin allaient avoir besoin d'une éducation et d'une formation exhaustives. Le nombre de jeunes dans le milieu de travail diminuerait de près de 25 % au cours des dix années à venir, de sorte que les employés allaient avoir besoin d'être recyclés.

- De faibles niveaux d'alphabétisation étaient des sources de stress dans le milieu de travail. L'illettrisme, particulièrement aux niveaux hiérarchiques les plus élevés, était devenu une question très délicate.

- Le revenu personnel des adultes lettrés était de 44 % plus élevé que celui des adultes illettrés.

- Il était essentiel de veiller à ce que les travailleurs et les personnes qui voulaient travailler aient d'entrée de jeu les niveaux d'éducation et d'alphabétisation qui allaient leur permettre de continuer de faire des études, et de recevoir de la formation et du recyclage tout au long de leur vie.

En 1992, lors d'un symposium conjoint de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO) et du Conference Board du Canada[24], les questions suivantes ont été soulevées au sujet de l'alphabétisation des adultes.

1. *Dans le contexte de la structure changeante de l'économie/des milieux de travail, et compte tenu de la dépendance du Canada envers le commerce à l'échelle mondiale, comment allons-nous veiller à ce que notre secteur des services affiche un bon rapport coût-efficacité, pour pouvoir soutenir la concurrence internationale? Dans une économie caractérisée par des salaires élevés/des compétences élevées, où les services représentent un important secteur de croissance, qu'adviendra-t-il des 30 % des étudiants qui sortent des écoles sans même avoir acquis une éducation de base? Présentent-ils des risques de chômage chronique, à mesure que l'écart entre leurs compétences et les exigences du marché du travail se creuse? Que peut-on faire pour veiller à ce que les travailleurs d'âge mûr s'adaptent dans un milieu de travail où la technologie est de plus en plus poussée? Comment pouvons-nous établir des partenariats spéciaux entre les établissements d'enseignement, les syndicats, les entreprises et tous les principaux intervenants? Devrait-on mettre en place des programmes de sensibilisation à l'équité en matière d'emploi pour aider les chômeurs à s'intégrer à la population active? Les entreprises devraient-elles organiser des ateliers de sensibilisation aux obstacles psychologiques et culturels restrictifs?*
2. *Dans le contexte de l'alphabétisation et de l'éducation de base, dans quelle mesure y a-t-il des lacunes dans les capacités de lecture et d'écriture et les compétences de base? Quelle est l'ampleur du problème et quelles sont ses répercussions réelles ou éventuelles sur notre*

---

[24] *Canadian Training and Development Symposium – Issues and Perspectives* (Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre et Conference Board du Canada, 1992).

compétitivité? De quelles ressources disposons-nous pour les résoudre? Dans quelle mesure ces questions sont-elles considérées comme des investissements plutôt que des dépenses? Est-il important de mieux sensibiliser le public à l'enjeu économique? Les intervenants sont-ils disposés à collaborer à la conception, à la planification et à la mise en œuvre de plans d'action pour améliorer les capacités de lecture et d'écriture ainsi que les compétences de base?

3. *Compte tenu de l'importance des normes et des mesures, comment pouvons-nous faire en sorte d'avoir des tests plus nombreux et de meilleure qualité, et d'évaluer les cours de formation? Comment assurer l'efficacité et l'efficience des programmes pour avoir un bon rendement du capital investi? Quelles échelles de mesure des résultats permettraient d'accroître l'équité? Devrait-il y avoir des normes nationales pour la compétence professionnelle ou les niveaux de compétence de même que pour les mécanismes de mise en œuvre de l'éducation et de la formation? Comment ces normes peuvent-elles être converties en programmes réceptifs au niveau communautaire? Devrait-on envisager un système national formel de reconnaissance de la formation en cheminement de carrière?*

Les politiques et programmes élaborés au cours des années qui ont suivi se sont inspirés de ces questions. Chaque organisme a cherché sa propre façon de relever ces enjeux.

Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à l'économie et au développement industriel, les interventions subséquentes qui ont cherché à régler les problèmes liés à l'alphabétisation rentraient dans les catégories suivantes : (1) politiques-cadres et travaux de recherche pour mettre en lumière l'importance de l'évolution de la main-d'œuvre et du perfectionnement des habiletés pour assurer notre compétitivité dans l'économie mondiale; (2) programmes d'alphabétisation en milieu de travail établis par les syndicats et (ou) les employeurs, avec des enseignants, des tuteurs et (ou) des moyens technologiques, dans des lieux de travail particuliers ou à l'échelle de l'industrie; (3) programmes d'alphabétisation de l'effectif conçus par le système formel d'éducation ou des organismes communautaires pour dispenser des programmes d'apprentissage et de soutien aux individus; (4) campagnes de relations publiques pour faire connaître l'importance des coûts humains du chômage et du sous-emploi.

4.1.2.3. L'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage

Parallèlement à l'alphabétisation pour favoriser la participation à la société et l'emploi, on a commencé à accorder de plus en plus d'importance au lien entre la littératie et l'acquisition continue du savoir, c.-à-d. l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture comme fondement

de l'éducation de base et de l'éducation continue. Ce sont les médias qui ont fait ressortir les liens entre l'illettrisme des adultes et le système d'éducation, comme en témoignent des manchettes telles les suivantes :

- *Education system blamed for illiteracy*[25]
- *Education is Canada's worst subject*[26]
- *Time to look again at the education of Canadians*[27]
- *Vested interests keep Canada's students near bottom of the world class*[28]
- *We need a forum for vigorous debate about our schools*[29]

Les liens entre l'alphabétisation des adultes et l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage ont été mis en lumière par le Secrétariat national à l'alphabétisation, le Movement for Canadian Literacy, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants[30], l'Association internationale pour la lecture, le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario[31] et d'autres. Individuellement et collectivement, ils ont cherché à comprendre les conditions optimales pour inculquer l'alphabétisme aux adultes.

En 1991, le Movement for Canadian Literacy[32] (MCL) a tenté d'influencer la façon dont les cours et les programmes d'alphabétisation étaient dispensés. Une vision pour l'alphabétisation exposait la nécessité d'une politique coordonnée d'alphabétisation au Canada qui assurerait un accès équitable à une éducation de base de qualité pour tous les adultes qui en ont besoin ou qui le souhaitent. Le MCL reconnaissait que l'élaboration de diverses initiatives de programmation pour l'alphabétisation des adultes au cours des vingt dernières années avait été inégale et que les programmes avaient généralement été dispensés de façon fragmentaire; et cela ne contribuait en rien à favoriser l'accès universel ou une qualité constante. On avait généralement l'impression que l'alphabétisation et la sensibilisation à la question s'étaient accrues dans la foulée de la campagne d'alphabétisation lancée par le SNA et l'AIA, mais il était impossible de déterminer la portée exacte de cette augmentation. Selon le MCL, il n'y avait pas eu de suivi ni d'évaluation systématiques des programmes, de sorte qu'il était impossible d'en

---

25 Panzeri, 1990 (*Edmonton Journal*).
26 Raymond, 1990 (*Globe and Mail*).
27 Lortie, 1990 (*Globe and Mail*).
28 Thorsell, 1990 (*Globe and Mail*).
29 Wolfe, 1990 (*Globe and Mail*).
30 *Teachers And Literacy* (Warren, Rees et Edwards, 1991).
31 *L'alphabétisation, Base de la croissance* (Ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario, sans date).
32 *Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada : document de travail sur les principes et la pratique en matière d'alphabétisation* (White et Hoddinott, 1991).

mesurer la qualité ou l'efficacité. Pour cet organisme, la définition de normes pour dispenser l'alphabétisation était la «prochaine étape» essentielle, et il proposait une structure organisationnelle conçue pour concrétiser l'implantation de normes régissant une programmation de grande qualité. Il ajoutait que les principes généraux sur lesquels reposaient les bonnes pratiques comportaient des objectifs clairs pour les programmes, de bonnes méthodes d'enseignement, des programmes centrés sur les apprenants, l'accès universel gratuit, des services de soutien pour les étudiants, un personnel qualifié et apte, des installations convenables, une variété de matériel et une structure de reddition des comptes dans le cadre des programmes. Un plan d'élaboration devait comporter les éléments suivants :

- un ou plusieurs ministères provinciaux en charge, et des objectifs visant à dispenser des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes suffisants et à répondre à au moins 10 % des besoins éventuels au cours des cinq premières années;
- une division de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes chargée de la coordination, de l'établissement des budgets annuels, de la désignation des organismes publics de mise en œuvre dans la province et de l'élaboration de lignes directrices et de normes provinciales;
- un coordonnateur régional par tranche de 100 000 adultes (sous réserve de facteurs géographiques et démographiques) et l'établissement d'une unité d'alphabétisation pour chaque tranche de 250 étudiants ou 3 500 heures d'instruction par semaine;
- la mise en œuvre des programmes selon des éléments approuvés en matière de pratique, accessibilité des programmes, ressources et installations, personnel;
- une évaluation des programmes qui tienne compte de la reddition des comptes, des examens internes et externes et des processus participatifs;
- des moyens de faire connaître les programmes, du perfectionnement professionnel pour le personnel, recherche et développement et financement.

Les recommandations du MCL et d'autres étaient difficiles à mettre en œuvre parce qu'en réalité, il n'y avait pas d'organisme national ou fédéral dont le mandant aurait été de recevoir les recommandations ou d'y donner suite.

Le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario offrait une solution différente.

> *Comme un grand nombre des personnes qui ont besoin de programmes d'alphabétisation sont isolées et mal connues et qu'elles peuvent avoir l'impression de faire partie de groupes aliénés, sans porte-parole, et qui ne sont pas en mesure de faire connaître leurs besoins par les voies normales, c'est peut-être uniquement la collectivité immédiate, les employeurs, les amis et les parents qui peuvent identifier et encourager les personnes qui ont besoin d'alphabétisation. Étant donné le nombre d'adultes qui ont besoin d'éducation de base, et comme il est impossible*

à un seul établissement de les rejoindre, l'ensemble de la société – les entreprises, les travailleurs, les syndicats, les milieux de l'éducation, les groupes bénévoles communautaires et les pouvoirs publics – devraient se concentrer pour assumer cette responsabilité. Les médias ont un solide intérêt économique à cet égard et peuvent faire connaître l'importance de l'enjeu et conscientiser le public aux expériences humaines de l'adulte illettré. Les entreprises peuvent mettre sur pied des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, rédiger leur matériel imprimé en langage clair et simple, élaborer du matériel d'alphabétisation qui concerne directement leur secteur d'activité, et promouvoir l'alphabétisation dans des publications internes et par le biais d'organismes d'alphabétisation et de mécanismes de collaboration patronale-syndicale. Les centres d'apprentissage sont des programmes d'alphabétisation de première ligne qui représentent un partenariat entre l'entreprise, les gouvernements et les établissements d'enseignement. Les travailleurs sont plus ouverts au perfectionnement des compétences lorsqu'ils sont approchés collectivement. Par conséquent, le soutien des syndicats et des organisations de travailleurs est important. Ces groupes sont naturellement sensibilisés aux besoins et aux droits des employés et encouragent les entreprises à offrir de la formation dans le milieu de travail. Les organismes d'alphabétisation à tous les niveaux peuvent constituer un important réseau pour l'échange d'information et de matériel.

Le Ministère a pris les mesures nécessaires pour financer et faciliter le démarrage de programmes d'alphabétisation dans des lieux où ils seraient généralement accessibles : à l'école, dans la collectivité et dans le milieu de travail. Bref, il avait reconnu qu'il était nécessaire d'établir des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, et que les programmes et services d'alphabétisation des adultes ne pouvaient être dispensés de la même façon que les programmes d'alphabétisation ou d'éducation de base des enfants.

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les interventions subséquentes ayant pour objet de résoudre les problèmes d'alphabétisation chez les adultes rentraient dans les catégories suivantes : (1) recherche pour définir la nature du problème; (2) cours d'alphabétisation et (ou) d'éducation de base des adultes offerts par des instructeurs qualifiés dans certains conseils scolaires et collèges; (3) programmes de tuteurs bénévoles offerts par des organismes communautaires comme les bibliothèques et les églises; (4) programmes de rattrapage offerts par des instructeurs ou des moyens technologiques; (5) programmes taillés sur mesure pour les personnes ayant des besoins spéciaux.

4.1.3. Sommaire

En résumé, avant 1990, l'alphabétisation aux fins de la participation à la société, du travail et de l'apprentissage soulevait des préoccupations de plus en plus nombreuses. Dans ce contexte de sensibilisation accrue aux problèmes de l'illettrisme des adultes au Canada et dans le monde, les Nations Unies ont parrainé l'Année internationale de l'alphabétisation, l'année 1990, et le lancement d'une décennie internationale de l'alphabétisation.

4.2. L'alphabétisation des adultes en 1998

Ce que nous savons de l'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés provient en grande partie d'une enquête sur l'alphabétisation des adultes – Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) – que l'OCDE a menée en 1994 dans sept pays pour créer des profils d'alphabétisation comparables selon les nations, les langues et les cultures. Avec ses cycles successifs, l'enquête vise maintenant près de 30 pays dans le monde. Le rapport international de l'EIAA[33], dans le cadre duquel Statistique Canada et DRHC ont joué des rôles de premier plan, a été publié en décembre 1995 par l'OCDE.

Il faut souligner que la mesure de la littératie a évolué par rapport aux études menées avant l'AIA. L'expression «littératie» a été utilisée pour désigner une aptitude particulière – nommément la capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés dans les activités de la vie quotidienne à la maison, au travail et dans la collectivité – pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. Il existe trois catégories distinctes de littératie :

- Les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes suivis – connaissances et capacités nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes tels des éditoriaux, des nouvelles, des poèmes et de la fiction;

- Les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes schématiques – connaissances et capacités nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, notamment les demandes d'emploi, les formules de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques;

- Les capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes au contenu quantitatif – connaissances et capacités nécessaires pour appliquer des opérations arithmétiques, isolément ou en séquence, à des chiffres inclus dans des documents imprimés, comme établir le solde d'un compte de chèques, calculer un pourcentage de pourboire, remplir une formule de commande ou calculer le montant d'intérêt sur un prêt à partir d'une annonce publicitaire.

---

[33] *Littératie, Économie et Société* (OCDE, 1995).

L'EIAA mesurait les capacités de lecture et d'écriture des adultes au moyen de tests faisant appel à du matériel tiré de la vie à la maison, dans la collectivité et au travail. Par exemple, les tests se faisaient à partir d'étiquettes de médicaments, de factures et de reçus simples, de directives d'assemblage de certains produits, de cartes routières, d'articles de journaux et de magazines, et d'éléments demandant de simples calculs mathématiques. L'EIAA mesurait les capacités de lecture et d'écriture par rapport à la scolarité formelle, à la formation formelle et informelle, et à la façon d'appliquer les pratiques et les comportements de lecture dans la vie quotidienne.

Dans le cadre de l'EIAA, la littératie est considérée comme un continuum; il ne s'agit pas tout simplement de déterminer si le sujet peut lire ou non ou peut atteindre une norme minimale en matière de calcul, compte tenu des avantages associés à chaque niveau successif d'alphabétisation. Par exemple, même si les tendances varient légèrement d'un pays à l'autre, la proportion des chômeurs et la proportion des personnes au niveau de revenu le plus bas diminue à mesure que le niveau d'alphabétisation augmente. L'alphabétisation influence fortement le bien-être individuel et social.

4.2.1. L'alphabétisation dans les pays industrialisés

On peut tirer de l'EIAA certaines conclusions générales au sujet de l'alphabétisation dans les pays industrialisés à l'heure actuelle, par exemple :

- La répartition des niveaux d'alphabétisation diffère parmi les populations de différents pays.
- L'éducation influence fortement les capacités de lecture et d'écriture, mais n'en est pas le seul déterminant.
- Les capacités de lecture et d'écriture s'améliorent avec la pratique et se détériorent si elles ne sont pas utilisées.
- Il y a un rapport entre alphabétisation et succès économique.
- La pratique de la lecture et de l'écriture dans les milieux de travail est essentielle au maintien d'un effectif qualifié capable de recevoir de la formation et de s'adapter à des changements dans la technologie et les conditions du marché.
- Peu d'adultes reconnaissent que leurs capacités de lecture et d'écriture leur posent un problème.
- L'alphabétisation des adultes est une question qui nécessite une attention sans réserve de la part des décideurs et des auteurs de politique.

On peut faire des observations plus spécifiques au sujet de la situation de l'alphabétisation des adultes dans la plupart des pays de l'OCDE. Selon le pays, de 15 % à plus de 50 % de la population adulte des pays ayant fait l'objet de l'enquête font face à d'énormes difficultés lorsqu'il s'agit de répondre aux exigences de lecture, d'écriture et de calcul d'une économie et d'une société modernes complexes et en pleine transition. Le mythe voulant que de faibles niveaux d'alphabétisation ne soient un problème que dans les pays en développement a été démenti dans chaque pays pour lequel des données ont été recueillies[34]. Cela s'explique en partie du fait que les compétences exigées ont augmenté dans des proportions marquées; cependant, des compétences faibles ou insuffisantes représentent un problème qui a de graves conséquences socio-économiques sur les individus, les familles et les collectivités.

- En Australie, environ 45 % des adultes de 16 à 65 ans se situent aux deux niveaux inférieurs des cinq niveaux de l'échelle de littératie. Cette distribution se rapproche davantage de la distribution que l'on retrouve dans certains pays d'Europe que de la distribution dans les autres pays anglophones : une distribution assez égale, plutôt que des moyennes plus élevées d'adultes aux niveaux les plus élevés et aux niveaux les plus faibles d'alphabétisation.
- En Belgique, où le «déficit de littératie» est moins grave que dans n'importe quel autre pays sondé sauf la Suède (moins de 40 % aux niveaux 1 et 2 en Belgique), on retrouve une distribution relativement égale des niveaux d'alphabétisation dans l'ensemble de la population.
- En Nouvelle-Zélande, environ la moitié de la population adulte se situe aux niveaux 1 ou 2 de la littératie, soit une proportion plus importante que dans n'importe quel autre pays sauf l'Irlande et la Pologne, et la distribution de la littératie y est relativement polarisée.
- En Irlande, plus de la moitié de la population adulte se situe aux niveaux 1 ou 2 de la littératie; un nombre relativement limité d'adultes de plus de 45 ans ont terminé leurs études secondaires (45 % par rapport à 70 % - 85 % dans la majorité des pays sondés); et les adultes qui n'ont pas terminé le secondaire affichent de moins bons résultats que ceux d'autres pays. Moins du quart ont un niveau d'alphabétisation de 3 ou plus, qui, de l'avis des experts, correspond au niveau minimum pour satisfaire les exigences croissantes de la vie moderne et du travail dans l'économie du savoir.
- Au Royaume-Uni, un peu plus de la moitié des adultes affichent des cotes relativement faibles d'alphabétisation (niveaux 1 ou 2) et l'influence du contexte familial sur la littératie,

---

[34] *Littératie et société du savoir* (DRHC et Statistique Canada, 1998).

au-delà de l'influence de l'éducation, semble être plus forte que dans la plupart des autres pays. Au R.-U., les travailleurs qui ont de solides aptitudes en littératie sont fort bien rémunérés dans le marché du travail, plus que dans d'autres pays, à l'exception de l'Irlande et des États-Unis.

- Parmi les pays ayant fait l'objet de l'enquête initiale (Canada, Allemagne, Pays-Bas, Pologne, Suède, Suisse et États-Unis), la performance globale du Canada est relativement bonne. La proportion de la population canadienne qui atteint les niveaux les plus élevés d'alphabétisation est plus grande que dans la plupart des autres nations, et la proportion de sa population au niveau inférieur de la littératie est à peu près dans la moyenne. La Suède compte une plus forte proportion de la population aux niveaux les plus élevés (niveaux 4/5) que le Canada pour chacune des trois sortes de la littératie qui ont été mesurées (textes suivis, textes schématiques et textes au contenu quantitatif). L'Allemagne compte une proportion plus élevée de la population aux niveaux les plus élevés des capacités de lecture et d'écriture à l'égard de textes au contenu quantitatif. Les différences dans les niveaux d'alphabétisation sont attribuables à divers facteurs, notamment le nombre d'années de scolarité, la qualité de l'éducation reçue et la pratique de la lecture et de l'écriture à la maison et au travail.

L'EIAA avait pour objet d'examiner et de comparer les facteurs associés à l'alphabétisation dans divers pays, en partant de l'hypothèse selon laquelle la performance économique d'un pays dépend fortement de la capacité de son marché du travail de s'adapter rapidement à l'expansion et aux changements de l'économie mondiale. L'enquête a permis de déterminer que l'alphabétisation revêt une importance fondamentale pour les individus comme pour les nations, et le rapport illustre clairement les liens entre les investissements dans l'éducation et le succès économique, et entre l'éducation et l'alphabétisation. L'alphabétisme joue un rôle important dans la détermination des salaires – l'influence de l'alphabétisme s'ajoute à l'effet de la scolarité sur la rémunération. Les résultats sur le plan de l'alphabétisation varient considérablement selon le statut socio-économique dans certains pays examinés. En Amérique du Nord et dans plusieurs pays européens, les cotes d'alphabétisme à l'égard de textes au contenu quantitatif affichent la corrélation la plus forte avec le revenu. Les adultes qui ont des niveaux de scolarité plus élevés affichent généralement une plus grande capacité de lecture et d'écriture que ceux qui ont des niveaux inférieurs de scolarité, mais la relation n'est pas toujours aussi évidente. Dans chaque pays sondé, des nombres significatifs de personnes moins instruites ont atteint les niveaux les plus élevés d'alphabétisation, et certaines personnes biens

instruites se situent aux niveaux les plus faibles. Les résultats révèlent également que c'est par la pratique quotidienne que l'on peut préserver et renforcer les capacités de lecture et d'écriture, et que l'utilisation de ces capacités à la maison et au travail est cruciale pour l'alphabétisme. Il existe des rapports complexes entre les compétences exigées dans le marché du travail et les compétences que possèdent réellement les travailleurs, mais on ne sait pas exactement si les travailleurs perdent leurs compétences lorsqu'ils ne sont pas obligés de les appliquer au travail, ou si les emplois peuvent être ajustés pour favoriser et renforcer une population active mieux qualifiée. Il y a des liens nets entre les niveaux d'alphabétisation et les professions et secteurs d'activité. On retrouve également d'importantes différences dans la répartition des capacités de lecture et d'écriture dans la population, différences assez grandes pour avoir des répercussions à la fois sur le plan social et sur le plan économique. Il y a une forte corrélation entre l'alphabétisation et les chances dans la vie économique ainsi que le bien-être. Les faibles niveaux d'alphabétisation ne se trouvent pas seulement dans les groupes marginalisés. Les données montrent que les programmes d'éducation et de formation des adultes sont moins susceptibles de rejoindre les personnes qui ont de faibles capacités. Les adultes qui affichent de faibles niveaux d'alphabétisation n'estiment généralement pas que cela leur pose des problèmes. Cela peut s'expliquer du fait qu'un grand nombre de répondants occupent des emplois qui n'exigent pas de capacités de lecture et d'écriture, une situation qui changera vraisemblablement à mesure que la société du savoir arrivera à maturité.

Mais surtout, les résultats de l'EIAA révèlent que les politiques publiques et des initiatives privées peuvent avoir une influence sur la littératie[35]. Il existe des moyens efficaces de favoriser l'alphabétisation. Par exemple, l'amélioration remarquable de l'alphabétisme d'une génération à l'autre témoigne de l'essor qu'a connu l'éducation au Canada. La littératie, au sens le plus vaste, est une responsabilité partagée; et les promoteurs de l'EIAA ont conclu que les gouvernements, les institutions, les collectivités, les familles et les individus ont tous un rôle vital à jouer.

4.2.2. L'alphabétisation au Canada

Aujourd'hui, en 1998, on en sait beaucoup sur la nature et l'ampleur de l'alphabétisation des adultes et les problèmes connexes au Canada, et la plus grande partie de ces connaissances proviennent des données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'EIAA

---

[35] *Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes* (OCDE, Statistique Canada et DRHC, 1995).

a révèle, par exemple, que seulement 20 % de la population canadienne atteint les niveaux les plus élevés d'alphabétisation; 22 % éprouvent beaucoup de difficulté à lire; 26 % ont des compétences limitées; et 33 % lisent bien mais peuvent éprouver certains problèmes à accomplir des tâches plus complexes. Les Canadiens et Canadiennes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles gagnent un revenu sensiblement moindre, connaissent un taux de chômage plus élevé et comptent davantage sur les programmes gouvernementaux (assurance-emploi et aide sociale). Pour favoriser la compréhension et l'utilisation des données de l'EIAA, le Secrétariat national à l'alphabétisation (DRHC), en partenariat avec Statistique Canada et la Direction générale de la recherche appliquée (DRHC), a parrainé une série de monographies sur des recherches menées dans des domaines stratégiques et qui s'inspirent des résultats de l'EIAA : la littératie et l'économie; la littératie, la pauvreté et le chômage; le rôle de la littératie dans les transitions que traversent les jeunes; l'effet de l'immigration sur la littératie; et les rapports entre l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture et les réalisations. Chaque monographie offre une masse de renseignements et des analyses détaillées; on en voit un aperçu ci-dessous.

4.2.2.1. Les capacités de lecture et d'écriture des jeunes Canadiens

Au Canada, parmi tous les groupes d'âge, ce sont les jeunes qui se situent aux niveaux d'alphabétisation les plus élevés, selon une analyse des résultats de l'EIAA. Il y a cependant d'importantes variations dans les cotes moyennes d'alphabétisation qu'obtiennent les jeunes selon les provinces, et le milieu socio-économique est un facteur clé pour expliquer ces inégalités. Les jeunes de milieux favorisés obtiennent de bons résultats dans toutes les provinces; cependant, les jeunes de milieux défavorisés affichent des résultats qui varient beaucoup.

À partir des données de l'EIAA, Willms[36] a étudié la répartition des capacités de lecture et d'écriture des jeunes Canadiens de 16 à 26 ans, et les facteurs sous-jacents qui influencent la littératie. Ce groupe d'âge revêtait une importance particulière parce que c'est un groupe en transition – dont les membres sont généralement en train de terminer leur scolarité et s'apprêtent à entrer sur le marché du travail. Willms a examiné la relation entre le statut socio-économique et les différences dans les cotes d'alphabétisation des jeunes selon les provinces, et en a conclu que les provinces qui obtiennent de bons résultats dans l'ensemble y réussissent en relevant les capacités de lecture et d'écriture des jeunes venant de milieux socio-

économiques inférieurs. Les différences entre les provinces sont relativement faibles lorsqu'il s'agit des jeunes venant de milieux socio-économiques moyens ou supérieurs à la moyenne, mais il y a de vastes différences parmi les provinces dans les résultats des jeunes venant de milieux socio-économiques inférieurs. L'étude de Willms a identifié et classé les disparités dans les capacités de lecture et d'écriture des jeunes ayant des caractéristiques différentes et provenant de milieux socio-économiques différents, selon des variables du milieu familial comme l'éducation et la profession des parents.

Selon Statistique Canada, des indicateurs comme ceux-là peuvent contribuer à mesurer le bassin du capital économique et culturel qui permettra de soutenir le marché du travail pendant les deux ou trois prochaines générations. Des études antérieures qui s'étaient elles aussi inspirées de l'EIAA ont démontré une corrélation entre de solides capacités de lecture et d'écriture d'une part et la stabilité de l'emploi, des revenus plus élevés et l'accès à des emplois «du savoir» d'autre part. Il y a une corrélation entre de faibles capacités de lecture et d'écriture et des taux plus élevés de chômage et des pertes importantes du point de vue de la rémunération tout au long de la vie. Compte tenu de l'importance de l'alphabétisation dans la nouvelle économie du savoir, la présence de telles inégalités dans les cotes d'alphabétisation chez les jeunes peut entraîner des coûts socio-économiques pour les individus ayant de faibles capacités.

4.2.2.2. Les capacités de lecture et d'écriture des adultes au Canada

Les capacités de lecture et d'écriture des adultes plus âgés au Canada sont sensiblement moindres que celles des jeunes. Selon Willms[37], les capacités moyennes des adultes qui ont plus de 45 ans sont sensiblement plus faibles que celles des personnes de 16 à 45 ans. Les femmes obtiennent des résultats plus élevés que les hommes dans tous les groupes d'âge sur les échelles qui mesurent la capacité de comprendre des textes suivis, c.-à-d. les connaissances et les capacités nécessaires pour comprendre et utiliser l'information provenant de textes comme des articles dans les journaux, des critiques de cinéma et de la fiction. Les hommes et les femmes affichaient des capacités semblables lorsqu'il s'agit d'utiliser des documents comme des cartes et des horaires. Les jeunes hommes de 16 à 25 ans et les hommes de plus de 65 ans obtenaient de meilleurs résultats que les femmes dans les mêmes groupes d'âge aux tests à l'égard de textes au contenu quantitatif. Les capacités de lecture et

---

[36] *Les capacités de lecture des jeunes Canadiens* (Willms, 1997).
[37] *Les capacités de lecture des jeunes Canadiens* (Willms, 1997).

d'écriture à l'égard de textes au contenu quantitatif réfèrent à la capacité d'utiliser des chiffres lorsqu'il s'agit, par exemple, de remplir un bordereau bancaire, de calculer un pourboire ou de remplir un bon de commande. Cependant, certaines de ces différences dans les capacités de lecture et d'écriture entre groupes d'âge sont attribuables à des différences dans le milieu socio-économique des répondants, à leurs années de scolarité et au fait que leur langue première soit l'anglais ou le français (les langues dans lesquelles les tests se sont déroulés). Les adultes dont la première langue n'est ni l'anglais ni le français ont obtenu des résultats substantiellement plus faibles que ceux dont la première langue était l'une des langues dans lesquelles les tests se sont déroulés. L'étude laisse penser qu'il y a une longue courbe d'apprentissage pour l'acquisition des compétences en anglais et en français. Même après avoir parlé l'anglais ou le français pendant 30 ans, ceux dont ce n'était pas la langue à la naissance affichaient encore une différence dans les capacités de lecture et d'écriture qui représentait l'équivalent d'environ deux années de scolarité formelle.

4.2.2.3. Alphabétisme et santé chez les personnes âgées

À partir des données canadiennes de l'EIAA, Statistique Canada, DRHC et d'autres[38] ont comparé l'état de santé des personnes âgées ainsi que leurs capacités de lecture et d'écriture et l'utilisation qu'elles en faisaient. Les résultats corroborent le point de vue selon lequel les capacités de lecture et d'écriture et leur utilisation peuvent «faire obstacle» au maintien d'un bon état de santé chez les personnes âgées. Selon les données, les personnes âgées constituent un groupe particulièrement vulnérable. Pour les trois catégories de capacités de lecture et d'écriture de l'EIAA (à l'égard de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif), les niveaux d'alphabétisation sont plus élevés chez les jeunes et plus faibles chez les personnes âgées. Par exemple, environ 67 % des personnes de 16 à 24 ans ont des capacités de niveau 3, 4 ou 5, par rapport à seulement 21 % des personnes de 65 ans et plus. Autrement dit, les capacités de lecture et d'écriture de huit personnes âgées sur dix correspondent aux deux niveaux les plus faibles, ce qui leur fait courir un risque particulier si leur état de santé les place dans une situation qui exige des capacités élevées. Les risques d'erreur au moment de prendre des médicaments sont énormes chez les personnes âgées incapables de comprendre correctement des directives écrites concernant les médicaments d'ordonnance, ou chez celles qui sont incapables de déchiffrer un texte écrit. Les patients âgés éprouveront ce problème dans une proportion beaucoup plus grande, puisqu'ils sont plus

---

[38] *Santé et alphabétisme chez les personnes âgées* (Statistique Canada et DRHC, 1994).

susceptibles de prendre des médicaments et d'avoir à prendre plusieurs médicaments d'ordonnance simultanément. L'une des constatations importantes de cette étude, c'est qu'un grand nombre de Canadiens et Canadiennes âgés qui se situent au niveau le plus faible d'alphabétisation ont besoin d'aide pour traiter l'information provenant des organismes gouvernementaux, des entreprises et d'autres établissements. Seulement 58 % des personnes âgées n'avaient pas besoin d'assistance et n'avaient pas non plus besoin d'aide pour remplir des formulaires comme des demandes ou des bordereaux de dépôt bancaire. On peut en déduire qu'un grand nombre de personnes âgées ne sont pas en mesure de comprendre facilement une grande partie du matériel provenant de telles sources. Ainsi, l'information sur les soins de santé ou les questions médicales risque de ne pas rejoindre un nombre important de personnes qui présentent les risques les plus élevés, parce qu'elle n'est pas ciblée en fonction de leurs capacités de lecture.

4.2.2.4. Alphabétisme dans le milieu de travail au Canada

L'utilisation des capacités de lecture et d'écriture dans le milieu de travail au Canada permet de faire une comparaison de l'alphabétisation des travailleurs et des exigences du milieu de travail en la matière. Krahn et Lowe[39] ont exploité les données de l'EIAA pour étudier les travailleurs et le degré de concordance entre leurs capacités de lecture et d'écriture et les exigences de leur emploi. L'étude révèle qu'environ les trois quarts des travailleurs canadiens occupent un emploi dont les exigences sont conformes à leurs capacités de lecture et d'écriture. Environ 2 millions de travailleurs qui ont de faibles capacités de lecture et d'écriture occupent des emplois qui exigent peu de capacités de lecture, d'écriture et de calcul. Près de 4 millions de travailleurs ayant des capacités de niveau moyen occupent des emplois présentant des exigences de niveau moyen, et environ 2,8 millions de Canadiens et de Canadiennes qui ont des capacités élevées en matière de lecture et d'écriture ont des emplois qui exigent l'utilisation fréquente de ces capacités. Cependant, pour environ le quart des travailleurs, il n'y a pas de concordance entre les capacités de lecture et d'écriture et les exigences de l'emploi. Selon les deux auteurs, presque 2,5 millions de travailleurs ont des capacités plus élevées que les exigences de leur emploi (surplus de capacités), et il se peut que jusqu'à 635 000 travailleurs n'aient pas de capacités suffisantes pour s'acquitter adéquatement de leur emploi (déficit de capacités). On en voit une autre preuve dans la double nature des problèmes d'alphabétisation

---

Personnes à risques : analyse socio-économique de la santé et de l'alphabétisme chez les personnes âgées (Roberts et Fawcett, 1998).

[39] *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada* (Krahn et Lowe, 1998).

chez les adultes, c'est-à-dire déficits de capacités jumelés à des exigences croissantes et (ou) impropres en la matière.

Compte tenu des résultats de l'EIAA et d'autres études, le BC Workforce Literacy Advisory Council[40] et de nombreux autres intervenants jugent que la situation de l'alphabétisation en milieu de travail et de l'alphabétisation de la population active est grave.

- Une proportion de 88 % de la population active considère que l'amélioration des connaissances et des compétences est essentielle pour la sécurité économique.
- Une proportion de 91 % des PME sont convaincues qu'elles devront relever le niveau de compétence des travailleurs pour accroître leur compétitivité.
- Les cadres comprennent que des employés qui ont des déficiences au chapitre des capacités de base limiteront l'efficacité de l'organisation et son avantage concurrentiel à long terme.
- Une proportion de 70 % des employeurs estiment qu'il y a un problème significatif d'alphabétisation dans une partie ou une autre de leur organisation.
- Les travailleurs ont besoin d'acquérir constamment de nouvelles compétences et de nouvelles capacités pour réussir dans le milieu de travail moderne et également pour être capables de s'adapter aux changements qui caractérisent les organisations.
- Les nouveaux emplois créés au Canada ont généralement des exigences plus élevées que les emplois créés il y a 10 ans ou 20 ans en matière de lecture, d'écriture et de calcul de base, et en matière de capacité de régler des problèmes.
- Dans la nouvelle économie, on s'attendra à ce que chacun réinvente sa propre base de connaissance tout au long de sa vie.
- Au Canada, il est essentiel que les entreprises et les gouvernements entreprennent un effort massif de recyclage, sinon le niveau de vie diminuera.
- Pour de nombreux travailleurs, le perfectionnement des habiletés de base est devenu une condition préalable au recyclage en cours d'emploi.
- En C.-B., l'économie est de moins en moins axée sur les ressources et de plus en plus sur l'information. Les syndicats affiliés ont besoin de le reconnaître et de lancer des initiatives de perfectionnement des habiletés de base parmi leurs membres et de rechercher des partenariats avec les employeurs et les établissements d'enseignement.
- L'alphabétisme ne comprend pas uniquement les capacités de lire, d'écrire et de calculer; elle exige également l'acquisition et le renforcement de compétences à titre individuel et à titre collectif, pour favoriser la réflexion critique et l'action.

---

[40] *BC Workforce Education Initiative – A Proposal To The National Literacy Secretariat* (Huget, 1997).

- L'alphabétisme est un outil essentiel dans l'économie du savoir.
- Les employeurs et les syndicats sont de plus en plus nombreux à considérer l'éducation en milieu de travail comme un investissement dans les ressources humaines, plutôt que comme une simple dépense.

Selon l'OCDE[41], l'EIAA a recueilli, sur la nature de la littératie, de nouvelles données qui sont essentielles pour l'élaboration de stratégies en matière de politique publique. On considère dorénavant que la littératie est de nature «organique», c.-à-d. qu'elle évolue et qu'elle change tout au long de la vie; ce n'est pas une compétence qui est acquise une fois pour toute, comme un diplôme universitaire ou la capacité de monter à bicyclette. On reconnaît qu'il faut utiliser activement ses capacités de lecture et d'écriture pour les préserver et les améliorer. Cela soulève trois enjeux qui représentent des défis pour les auteurs de politique, au-delà de leur engagement traditionnel en faveur de l'éducation des jeunes.

1. *Dans quelle mesure les adultes utilisent-ils leurs capacités de lecture et d'écriture dans le milieu de travail, et est-ce que cela influence leur rendement? Selon diverses indications, chez les cols bleus en particulier, il existe un bassin de talents inexploité qu'on risque de perdre si on ne l'utilise pas mieux en apportant des changements dans les pratiques de travail.*
2. *Dans quelle mesure les adultes utilisent-ils leurs capacités de lecture et d'écriture dans leurs activités de la vie quotidienne à la maison et dans la collectivité, et quel rapport y a-t-il avec leurs niveaux d'alphabétisation? Selon diverses indications, il y a de grandes variations d'un pays à l'autre, mais en général, on constate que l'utilisation des capacités est moindre à l'extérieur du travail, et les groupes mieux instruits qui ont du matériel de lecture adéquat à la maison sont légèrement favorisés à ce chapitre.*
3. *Comment les employeurs et les collectivités peuvent-ils contribuer à créer une culture de la littératie et de l'acquisition continue du savoir? Les employeurs peuvent jouer un rôle plus important qu'on ne le pensait autrefois à cet égard, étant donné l'importance que joue le contexte du travail dans une grande partie de l'acquisition du savoir chez les adultes. La façon dont le travail est organisé et les incitatifs qui encouragent les travailleurs à améliorer leurs compétences, voilà deux éléments clés qui ont besoin d'être améliorés. Il faudra donc, pour apporter des changements dans les politiques, établir un partenariat entre les gouvernements, les employeurs et les individus qui aura pour objet de promouvoir une culture du travail propice à la littératie.*

Les enjeux de l'alphabétisation de la population active et de l'alphabétisation dans le milieu du travail renvoient à la plupart des autres aspects de la situation de l'alphabétisation : éducation

de base, statut économique et sécurité, santé et sécurité, formation et acquisition continue du savoir, responsabilisation personnelle et avancement professionnel.

4.2.2.5. Alphabétisme et statut économique

Une analyse des données de l'EIAA[42] a montré une forte corrélation entre les inégalités au chapitre de l'alphabétisme et les inégalités au chapitre du revenu et du statut professionnel. Les personnes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles ont un accès limité à certains types d'emploi, tandis que celles qui ont des capacités plus grandes sont plus susceptibles de décrocher des emplois bien payés. Étant donné le rôle tellement important que joue l'alphabétisation dans le statut économique et le statut social, il sera peut-être indispensable de réduire les inégalités au chapitre des capacités de lecture et d'écriture pour favoriser une meilleure cohésion sociale. S'inspirant des données de l'EIAA pour étudier la relation entre l'alphabétisation et le faible revenu, Shalla et Schellenberg[43] ont établi que le succès ou l'échec sur le plan économique peuvent dépendre du niveau des capacités de lecture et d'écriture de l'individu. On a assisté, au cours des vingt dernières années, à une explosion des progrès technologiques et des activités de fusionnement et de rationalisation des industries pour soutenir la concurrence mondiale. Il est entendu que l'alphabétisation des adultes est un élément fondamental de la performance économique et concurrentielle des nations industrialisées. Près de 50 % des adultes au niveau le plus faible d'alphabétisation vivent dans des ménages dont le revenu est faible, par rapport à seulement 8 % chez ceux qui se situent au niveau le plus élevé. De plus, 66 % de ceux qui sont au niveau le plus faible étaient moins susceptibles d'avoir trouvé du travail en 1994 et, s'ils occupaient un emploi, ils gagnaient moins de 15 000 $. De solides capacités de lecture et d'écriture sont la clé du succès et du bien-être économique dans l'économie du savoir. Les personnes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles éprouveront de plus en plus de difficulté à se tailler une place dans le marché du travail. Selon Shalla et Schellenberg, cela devrait être une préoccupation particulière des décideurs dans le contexte de la restructuration économique mondiale.

---

[41] *Literacy Skills: Use Them Or Lose Them* (OCDE, 1998).
[42] *Lire l'avenir – Un portrait de la littératie au Canada* (Statistique Canada et DRHC, 1996).
[43] *La valeur des mots : Alphabétisme et sécurité économique au Canada* (Shalla et Schellenberg, 1998).

4.2.2.6. Alphabétisme et aide sociale

En 1998, Kapsalis[44] a utilisé les données de l'EIAA pour examiner l'effet de l'éducation et du travail sur l'alphabétisation des bénéficiaires de l'aide sociale. Les résultats de son étude montrent que l'alphabétisation est un solide prédicteur de l'employabilité. Par exemple, la rémunération annuelle d'un emploi à temps plein est corrélée de plus près au niveau de capacité de lecture et d'écriture qu'au niveau de scolarité. Selon Kapsalis, l'une des raisons probables en est que l'alphabétisme reflète non seulement le niveau de scolarité, mais également la qualité de l'éducation et la mesure dans laquelle les capacités de lecture et d'écriture sont utilisées au travail et à la maison. Kapsalis a constaté que les bénéficiaires de l'aide sociale (BAS) ont des niveaux d'éducation et d'alphabétisation inférieurs à ceux des non-assistés sociaux, et selon son hypothèse, l'absence de travail en soi a un effet négatif sur les capacités de lecture et d'écriture. La corrélation entre l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture au travail et le niveau d'alphabétisation est plus forte chez les BAS que chez les non-BAS. Les résultats de l'EIAA montrent également que chez les BAS, il n'y pas de relation entre le travail et une réduction des activités de littératie à la maison. En fait, les BAS qui occupent un emploi sont plus susceptibles de recourir à une bibliothèque publique, de faire du bénévolat ou de lire que les BAS qui ne travaillent pas. Une fois prise en considération la différence dans les niveaux d'éducation, il y a peu de différence dans les activités de lecture et d'écriture à la maison entre les BAS qui travaillent et les BAS qui ne travaillent pas.

4.2.2.7. Alphabétisme et éducation

Une analyse des résultats de l'EIAA de 1994 révèle des relations intéressantes entre les capacités de lecture et d'écriture, le niveau de scolarité et les possibilités d'apprentissage[45]. Par exemple, tandis que certains adultes affichent de solides capacités de lecture et d'écriture en dépit d'un faible niveau de scolarité, d'autres ont de faibles niveaux d'alphabétisation, en dépit d'une scolarité élevée. Autre exemple : les programmes d'éducation et de formation répondent aux besoins des personnes qui ont des capacités élevées, plutôt qu'aux besoins des personnes qui en ont le plus besoin.

---

[44] *Le lien entre l'alphabétisme, le travail et les bénéficiaires de l'aide sociale* (Kapsalis, 1998).
[45] *Lire l'avenir – Un portrait de la littératie au Canada* (Développement des ressources humaines Canada, 1996).

En 1998, dans un exposé de principe rédigé à l'intention du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)[46], DRHC a réaffirmé ce qui suit :

- les compétences fondamentales sont celles qui aident l'adulte à accomplir les tâches exigées par son emploi, à acquérir des compétences spécialisées et à s'adapter à l'évolution du milieu de travail;
- la définition des compétences fondamentales s'est élargie bien au-delà des trois aptitudes classiques (lecture, écriture et arithmétique) pour englober des dimensions comme la communication verbale, le raisonnement, le travail d'équipe, l'apprentissage continu et l'utilisation de l'ordinateur;
- les changements structurels survenus dans l'économie canadienne ont créé un nouveau marché du travail complexe qui exige des niveaux plus élevés de compétences fondamentales;
- l'EIAA a permis de constater que beaucoup d'adultes canadiens ont besoin de perfectionner leurs compétences fondamentales et risquent plus que ceux dont les compétences fondamentales sont plus solides d'avoir du mal à devenir employables et à le demeurer;
- la plupart des travailleurs de demain font déjà partie de la population active; le recyclage revêt donc une importance accrue.

DRHC recommandait l'adoption d'une politique publique reposant sur un nouveau modèle de l'éducation des adultes en milieu de travail et de perfectionnement continu, dont les grands principes consisteraient à voir dans le lieu de travail un endroit propice pour continuer d'acquérir le savoir, bâtir des partenariats et établir des liens avec les politiques, assurer la durabilité, valoriser les principes de l'éducation des adultes, renforcer l'évaluation et la reconnaissance des acquis, ainsi qu'exploiter de nouvelles technologies d'apprentissage. Cet exposé de principe recommandait que le CMEC lance une stratégie pancanadienne de développement et de perfectionnement des compétences fondamentales tout au long de la vie.

4.3. Évaluation des progrès

Certaines personnes qui œuvrent dans le domaine de l'alphabétisation des adultes depuis très longtemps critiquent l'absence de progrès lorsqu'il s'agit de s'attaquer au problème de l'alphabétisation des adultes, mais elles ne se contentent pas de critiquer. Elles recommandent des changements en des termes cohérents, parfois passionnés.

En 1998, selon Gallagher[47], le Canada, dont l'image était celle de l'un des pays les plus alphabétisés au monde, a tout à coup constaté avec horreur que son taux d'illettrisme atteignait

---

[46] *Le perfectionnement des compétences fondamentales utiles en milieu de travail* (DRHC, 1998).

25 % à l'échelle nationale et que les illettrés n'avaient pas de leaders, pas de pouvoirs, guère de soutien, peu d'armes et pas la moindre idée de ce que leur réservait l'avenir. Gallagher affirme que :

- il faut consacrer plus de ressources à l'alphabétisation si l'on ne veut pas avoir à affecter des budgets beaucoup plus importants aux services sociaux à l'avenir;
- les établissements, les syndicats, les entreprises et les organismes communautaires ont tous un rôle à jouer et il faut mettre l'accent sur la formation dans le milieu de travail;
- à long terme, une importance accrue accordée à l'alphabétisation dans la famille, à l'alphabétisation à l'âge préscolaire et à l'alphabétisation au début des études semble offrir les meilleures chances de régler le problème d'une faible alphabétisation;
- le Canada a besoin d'un soutien public solide et soutenu pour le rôle de leadership qu'il assume à l'échelle mondiale lorsqu'il s'agit de s'attaquer aux enjeux de l'alphabétisation; il faut notamment reconnaître les mesures positives que représente le nouveau programme national pour les enfants et l'intérêt croissant que suscite la création d'une société de l'acquisition continue du savoir.

Toujours au Canada, en 1998, Calamai[48] concluait qu'il n'y avait pas eu beaucoup de changement depuis 1986, époque où il avait mené une étude influente sur l'alphabétisation au Canada pour la chaîne de journaux Southam News. Selon Calamai, le «mouvement» ne rejoint encore que moins de 5 % des adultes qui ont besoin d'aide. Il affirme que :

- *Il s'agit encore d'un groupe de personnes qui disposent d'un téléphone, d'un pupitre et d'un budget limité et qui dirigent des bénévoles travaillant avec des groupes de 40 à 50 apprenants. Entre-temps, à une échelle plus vaste, l'inscription des adultes aux cours d'éducation permanente diminue partout au pays.*
- *Pour mettre en lumière la réalité et l'image de l'alphabétisme, il faut faire appel à l'imagination du public canadien. L'une des raisons en est que l'alphabétisme est compartimentée.*
- *La société valorise l'ère du savoir, mais dévalorise la lecture et l'alphabétisme dans la vie de tous les jours.*
- *Le mouvement en faveur de l'alphabétisation n'a pas dépassé l'étape de la supplication pour passer à celle de l'action sociale (comme c'est le cas des dossiers des mines terrestres ou du SIDA).*

---

[47] *Literacy In A Learning Society* (Gallagher, 1998).

[48] *Literacy: A Future – allocution de Peter Calamai à l'AGA du Movement for Canadian Literacy* (Calamai, 1998).

Calamai fait les recommandations suivantes :

1. C'est l'ensemble de la société qui devrait assumer la responsabilité de l'alphabétisation. Les personnes qui ne pourraient jamais espérer atteindre le même niveau d'alphabétisation que la population en général ne seraient pas laissées à elles-mêmes.

2. Le premier ministre devrait convoquer un «Sommet de la littératie» qui serait l'occasion pour les provinces non seulement faire leur part, mais également de témoigner du fédéralisme coopératif. *Cette guerre de territoire est plus importante pour les hommes et femmes politiques d'aujourd'hui que l'exploitation du plein potentiel de 10 millions de personnes.*

3. L'alphabétisme ne devrait pas être exprimée en termes économiques. L'alphabétisme ne devrait plus être considérée comme un facteur vraiment important uniquement lorsqu'il s'agit de trouver et de conserver un emploi. *Nous ne nous définissons pas en fonction de nos emplois, de l'utilisation que nous faisons de nos capacités de lecture et d'écriture au travail, mais bien de l'utilisation que nous en faisons dans la vie.*

4. Les conseils scolaires devraient ouvrir leurs écoles à l'éducation des adultes. Si on croyait vraiment à la valeur d'une population instruite, des fonds seraient garantis pour quiconque désire finir son secondaire.

5. Des «écoles populaires» devraient être créées comme en Suède, pays qui a décidé de consacrer 650 millions de dollars de plus par année à l'éducation des adultes.

6. Le financement public des programmes efficaces ne devrait jamais être réduit.

7. Il devrait y avoir dans chaque grande ville du Canada une fondation équivalente à la «Aboriginal Literacy Foundation» de Winnipeg.

8. Dans le milieu des affaires, le secteur de la technologie de pointe devrait être l'un des plus grands partisans de l'alphabétisation. Il ferait savoir que la technologie n'est pas une fin en soi mais un outil, et il contribuerait à opérer des changements culturels au sujet de l'alphabétisme.

9. Réussir du premier coup, voilà quel devrait être l'objectif de l'éducation, de sorte que les ressources et les priorités iraient à la prévention plutôt qu'aux mesures correctives. On recruterait des enseignants et des aide-enseignants plutôt que de se fier sur des bénévoles pour aider les enfants qui ont des problèmes avec la lecture.

10. Les travailleurs bénévoles en alphabétisation devraient être reconnus et valorisés par la collectivité.

11. Les intervenants dans le domaine devraient cesser de penser qu'il n'y a qu'une seule bonne façon d'enseigner la lecture et essayer toute formule qui se révèle efficace.

12. Le savoir devrait être accessible à l'ensemble des Canadiens et des Canadiennes.

13. Les personnes qui ont besoin d'aide devraient vouloir participer à des programmes d'alphabétisation, parce que le savoir et l'apprentissage pourraient devenir tellement intéressants.

14. En 1998, le gouvernement fédéral aurait dû annoncer dans son budget la création d'un fonds d'investissement ciblé sur les apprenants.

15. Devenir un travailleur professionnel de la littératie devrait être considéré comme un choix de carrière.

Calamai reconnaît *qu'aucune de ces mesures ne se concrétisera sans stratégie d'action sociale bien conçue et superbement exécutée en matière d'alphabétisme.*

L'expérience de certains apprenants vient renforcer cette critique[49] :

Même si un grand nombre des personnes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles ne reconnaissent peut-être pas qu'elles ont un problème, ou ne sont peut-être pas prêtes à prendre les mesures qui s'imposent pour améliorer leurs capacités, de nombreux adultes sont disposés à le faire, mais n'en sont pas capables. Nous savons, d'après nos contacts avec les gens du milieu de l'alphabétisation, qu'à l'heure actuelle, des milliers de Canadiens et de Canadiennes veulent améliorer leurs capacités de lecture et d'écriture, mais qu'ils se heurtent à tout un éventail d'obstacles. Voici quelques exemples vécus :

- *Une apprenante n'a accès à aucune aide pour se recycler, parce qu'elle est mariée et qu'on ne juge pas qu'elle en ait besoin, même si la famille n'a pas les moyens de l'envoyer suivre des programmes de formation. C'est une situation courante.*
- *Un conseiller en orientation considérait un homme comme étant un cas limite d'aliénation mentale. Malgré tout, l'homme s'est battu pour apprendre à lire et à écrire, terminer son secondaire, décrocher un diplôme collégial et obtenir un emploi. Il a parlé à de nombreuses autres personnes dont l'éducation avait été entravée par ce genre d'étiquette.*
- *Une autre apprenante, une mère seule qui, en quelques années, a réussi à passer du niveau de base à celui de la dixième année, ne peut recevoir d'aide même si elle veut poursuivre ses études, parce que la limite de temps est écoulée : il y a une limite au nombre de trimestres que la province où elle habite accepte de parrainer. Les frais de garderie et de transport sont également un défi perpétuel.*

---

[49] *MCL's Learner Advisory Network: Project Proposal* (MCL, 1997).

- *Une autre mère seule a fait le choix difficile d'accepter un emploi dans le cadre d'un «projet» où elle a la responsabilité de trouver et d'organiser des ressources pour d'autres apprenants adultes, même s'il lui a fallu pour cela interrompre ses propres études. Lorsque le projet prendra fin, elle aura davantage de compétences, mais non pas les qualifications nécessaires pour décrocher un emploi décent. Si elle avait choisi d'aller à l'école, le revenu de sa famille aurait été encore moins élevé.*
- *La formation de plus de 400 apprenants adultes à Ottawa a été abruptement interrompue lorsque le financement des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes du Conseil scolaire d'Ottawa a été éliminé. La plupart de ces apprenants ne seront pas capables de trouver d'autres programmes d'alphabétisation dans la collectivité. Les rares apprenants qui pourront s'inscrire à d'autres programmes auront perdu du temps et seront démotivés, et ils devront prendre leur courage à deux mains, trouver des services de garderie et s'adapter une nouvelle fois à un autre programme.*
- *Nous connaissons un certain nombre d'apprenants qui ont abandonné des programmes qui allaient trop vite ou qui ne leur fournissaient pas le soutien dont ils avaient besoin. Mais les programmes dans le cadre desquels les apprenants peuvent travailler à leur propre rythme sont en train de disparaître, car des pressions s'exercent de plus en plus fortes pour que les programmes donnent des résultats rapidement. Les programmes individualisés sont importants pour les parents, les personnes qui ont des problèmes de santé, des problèmes d'estime de soi, etc.*
- *Les apprenants autochtones doivent faire face à toute une gamme d'obstacles économiques, sociaux et culturels à l'éducation.*
- *Dans certaines provinces, les politiques d'aide sociale obligent les participants à accepter le premier emploi venu, ou à participer à des programmes de travail obligatoire, même s'ils ont besoin de poursuivre leurs études pour améliorer leurs perspectives d'emploi à long terme, et qu'ils souhaitent le faire. La période d'admissibilité à l'assurance-emploi n'est pas suffisamment longue pour permettre à un grand nombre de travailleurs licenciés de terminer les cours dont ils ont besoin.*

Si telle est la situation actuelle du problème associé à l'alphabétisation des adultes, qu'est-ce qui a été fait entre 1988 et 1998?

5. LES INTERVENTIONS DANS L'INTERVALLE

Depuis la période qui a immédiatement précédé l'AIA (1990) jusqu'à nos jours, diverses interventions – politiques, programmes et stratégies axés sur l'alphabétisation des adultes – ont été entreprises, au Canada et dans d'autres pays industrialisés, en fonction de plans et de recommandations issus de l'environnement contextuel. On examine ci-dessous quelques exemples d'interventions qui peuvent être typiques ou non, selon le contexte stratégique : l'alphabétisation aux fins de la participation à la société, du travail et de l'acquisition du savoir. En général, les interventions ont revêtu les formes suivantes : (1) travaux de recherche assortis de recommandations; (2) élaboration et mise en œuvre de politiques; (3) programmes d'instruction et (ou) d'action sociale; et (4) stratégies ou pratiques concrètes (p. ex. enseignement ou recrutement).

5.1. Interventions dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à la société

Dans le contexte de l'alphabétisation pour la responsabilisation personnelle et la participation communautaire, les interventions axées sur les problèmes d'alphabétisation – travaux de recherche, politiques, programmes et stratégies – se regroupent autour des concepts suivants : (1) recherches pour mieux comprendre la nature du problème; (2) politiques à l'appui des travaux de recherche, des programmes et des stratégies; (3) enseignement correctif/programmes d'acquisition du savoir offerts par des tuteurs bénévoles, des pairs ou encore des instructeurs qualifiés; (4) stratégies visant à réduire les exigences en matière d'alphabétisation lorsque c'est possible; (5) programmes de relations publiques – action sociale et prévention – pour faire connaître les valeurs positives de l'alphabétisation; et (6) programmes d'enseignement et d'action sociale destinés expressément à des populations spéciales, p. ex. femmes, familles, Premières Nations, personnes handicapées, immigrants, jeunes, contrevenants et ex-contrevenants, ainsi que personnes âgées. Toutes ces interventions reposent sur l'hypothèse fondamentale voulant que les personnes qui affichent de faibles niveaux d'alphabétisation éprouvent de la difficulté à exercer leurs droits et à s'acquitter de leurs rôles et de leurs responsabilités en tant que citoyens d'une société démocratique. Les résultats négatifs pour les individus et pour la société peuvent se manifester par des problèmes généraux, manque d'estime de soi et accès inéquitable à la vie communautaire ou des problèmes particuliers comme l'anarchie et d'autres comportements socialement perturbateurs.

5.1.1. Les politiques axées sur l'alphabétisation en vue de la participation à la société

Les politiques sont allées du très général au relativement particulier : au niveau national, au niveau provincial et au niveau local. En termes très vastes, les politiques-cadres ont compris la réalisation de travaux de recherche et la mise sur pied (1) de certains programmes particuliers d'alphabétisation, p. ex. des programmes qui font appel à des tuteurs bénévoles et des programmes d'alphabétisation familiale; (2) l'implantation de réseaux, la réalisation de recherche et l'élaboration de matériel à l'appui des formateurs en alphabétisation; (3) campagnes de relations publiques pour sensibiliser le public et recruter des apprenants. Les problèmes stratégiques visés se rapportaient à la partie de la population qui n'apporte pas de contribution active à la collectivité et, en fait, qui compte sur les ressources communautaires de soutien à cause de faibles niveaux d'alphabétisation.

5.1.1.1. Exemples de politiques

Au Canada, les politiques dans ce domaine sont pour la plupart implicitement prévues dans le mandat et les activités de Développement des ressources humaines Canada. Une initiative stratégique de premier plan du gouvernement fédéral a été d'appuyer des travaux de recherche sur la nature du problème de l'illettrisme des adultes. Travaillant de concert, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada ont produit les principaux travaux de recherche, et le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) de DRHC a participé à presque tous les travaux de recherche sur l'alphabétisatione des adultes qui ont été entrepris au Canada ou les a financés. L'élaboration d'un cadre de soutien de la recherche par le SNA répond aux objectifs suivants :

- fournir une information utile au niveau tant des politiques que de la pratique en matière d'alphabétisation au Canada;
- encourager des projets de recherche qui permettront d'éviter les doubles emplois et veiller à ce que les recherches répondent à des besoins stratégiques largement répandus;
- promouvoir la collaboration entre chercheurs, formateurs en alphabétisation et apprenants;
- accroître la capacité d'effectuer des recherches de haute qualité en alphabétisation au Canada;
- veiller à diffuser largement les résultats des travaux de recherche auprès des formateurs en alphabétisation, des concepteurs de programmes et de politiques, des chercheurs et de l'ensemble des organismes voués ou non au travail d'alphabétisation.

Les principes directeurs dont s'inspirent les activités de soutien de la recherche du SNA sont les suivants : la recherche doit se fonder sur un partenariat entre chercheurs, formateurs en alphabétisation et apprenants; l'approche au soutien de la recherche doit être équilibrée; les domaines de recherche doivent correspondre à la vaste gamme des besoins en alphabétisation; la recherche appliquée demeure le point de mire; l'objectif visé est la qualité de la recherche; il est important pour l'avenir de constituer une capacité de recherche; et les résultats de recherche doivent être diffusés.

Un profil des activités d'alphabétisation appuyées par le SNA et ses partenaires au Canada en 1995-1996 nous donne un aperçu des politiques et de l'engagement des gouvernements, des fournisseurs de services et des bénévoles lorsqu'il s'agit d'aider d'autres personnes à acquérir des capacités de lecture et d'écriture et à les perfectionner[50]. Du matériel d'apprentissage a été élaboré pour les apprenants adultes qui ont un handicap physique de même que pour les apprenants autochtones, ainsi que pour favoriser les communications claires dans les professions de la santé. Des initiatives comme ABC CANADA, le Tournoi de golf invitation Peter Gzowski pour l'alphabétisation et des mesures d'alphabétisation destinées à la famille ont eu pour effet de conscientiser le public. Des recherches ont été menées sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées dans les activités de tous les jours, l'alphabétisation chez les francophones et l'alphabétisation des adultes à l'échelle internationale. L'accès et l'extension ont été améliorés, p. ex. par Alphabétisation Laubach et Workplace Education Manitoba. La coordination et le partage de l'information ont été améliorés pour les apprenants ayant une déficience intellectuelle. Les provinces et les territoires ont défini les facteurs de réussite dans la mise en œuvre des politiques et des programmes.

1. En Alberta : de bonnes relations de travail et l'accent sur des initiatives de coopération et de partenariat.
2. En C.-B. : un financement de base, ce qui signifie que les programmes ont un statut officiel et reçoivent du soutien et qu'ils peuvent répondre aux besoins locaux en offrant leurs activités selon différents formats dans des campus communautaires de même que sur le campus principal de chaque collège. La province a pour politique d'offrir gratuitement le niveau fondamental de l'éducation de base des adultes, ce qui permet de renforcer l'accessibilité des cours d'alphabétisation dans les collèges.

---

[50] *Travailler de concert – Initiatives fédérales, provinciales et territoriales de soutien à l'alphabétisation au Canada* (SNA, 1996).

3. Au Manitoba : de solides partenariats. Des relations très positives avec le niveau local. Des possibilités de formation et une réceptivité globale aux besoins des formateurs en alphabétisation. Des mécanismes efficaces pour la reddition des comptes, la promotion de la réflexion et la planification.
4. Au Nouveau-Brunswick : le PCRS (le Programme communautaire de récupération scolaire créé en 1991). Une plus grande expansion et environ le cinquième des coûts de la formation traditionnelle; et la renommée internationale. Des représentants de l'Afrique du Sud, du Maroc, du Burkina Faso et de la Roumanie ont visité le PCRS; des représentants du PCRS se sont joints à l'ACDI dans une mission au Burkina Faso et le programme a reçu divers prix, de la part du Conference Board du Canada et de l'UNESCO, ainsi que le prix «Envol vers la liberté» du gouverneur général.
5. À Terre-Neuve et au Labrador : centres d'apprentissage communautaires, flexibilité des programmes, technologie de l'éducation à distance pour de nombreuses activités d'alphabétisation, puisque la population est limitée et dispersée; solide soutien pour les bénévoles.
6. Dans les T.N.-O. : aider la collectivité à mettre sur pied un programme d'alphabétisation assorti d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité pour les problèmes d'alphabétisation au niveau local; les projets d'alphabétisation sont reliés à d'autres initiatives de développement dans la collectivité.
7. En Nouvelle-Écosse : des partenariats avec la collectivité et divers paliers de gouvernement; un ferme engagement envers les principes de l'éducation des adultes et l'importance des capacités de lecture, d'écriture et de calcul; un partenariat entre la Section de l'éducation des adultes et le SNA.
8. En Ontario : comprendre la diversité des apprenants adultes; appuyer cette diversité, c.-à-d. anglais, français, langues autochtones, langage gestuel américain, entreprises, syndicats, femmes, personnes handicapées, groupes ethnoculturels minoritaires, francophones; prendre en considération toutes les rétroactions et les intégrer aux stratégies de programmation.
9. À l'Î.-P.-É. : des individus/bénévoles enthousiastes, des réseaux de communication informels, de bonnes relations de travail entre les responsables de la prestation du programme et les administrateurs du programme au gouvernement.
10. Au Québec : une définition concrète de l'efficacité de l'alphabétisation établie par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval pour le milieu de l'apprentissage des adultes; le cadre organisationnel; l'environnement

gouvernemental; l'environnement social, culturel et économique; le milieu de vie des apprenants adultes; et l'apprenant adulte à titre individuel.

11. En Saskatchewan : critères d'admissibilité révisés pour l'accès aux subventions fédérales; priorité aux nouvelles initiatives : alphabétisation dans la famille, alphabétisation des autochtones, les jeunes à risque, alphabétisation pour la transition rurale ou la transition dans le milieu de travail; accès pour de nouveaux groupes : centres d'amitié, conseils tribaux, femmes immigrantes.
12. Au Yukon : processus de mise en place d'une stratégie et élaboration de programmes d'alphabétisation.

En 1997, des initiatives prises dans le cadre du budget fédéral[51] appuyaient les programmes du SNA : (1) promouvoir des projets d'alphabétisation dans la famille, appuyer des recherches et financer l'élaboration de matériel de lecture canadien destiné à la famille; et (2) appuyer l'alphabétisation dans le milieu de travail en rédigeant davantage de matériel d'apprentissage canadien axé sur le milieu de travail, en formant des formateurs en alphabétisation spécialisés dans le milieu de travail, en mettant sur pied des programmes pilotes pour le milieu de travail et en soutenant des recherches dans de nouveaux domaines.

En conclusion, les politiques fédérales ont pour objet d'améliorer l'alphabétisation en vue d'une participation active et positive à la société canadienne; cependant, les politiques axées sur la prestation de programmes et de services de littératie aux fins de l'acquisition continue du savoir, qui relèvent avant tout de la compétence des provinces, sont exposés dans la section 5.3.

5.1.1.2. Analyse des politiques

Aux États-Unis, au National Center on Adult Literacy, Wagner[52] on a exposé les «mythes et les idées fausses concernant l'alphabétisation des adultes» qui ont des répercussions sur les politiques d'éducation et d'alphabétisation. Il a fait remarquer que *le problème de l'alphabétisation des adultes, comme ceux de l'éducation en général, a souvent fait les manchettes ces dernières années. Par conséquent, le public s'est fait des opinions qui reposent souvent sur une compréhension assez superficielle du jeu complexe des facteurs qui*

---

[51] *Budget 1997 - Implications pour l'alphabétisation au Canada* (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1997).

[52] *Myths And Misconceptions In Adult Literacy: A Research And Development Perspective* (Wagner, 1993).

doivent être pris en considération pour que des changements réels s'opèrent. Selon Wagner, le contexte de l'alphabétisation faisait l'objet de mythes incapacitants comme les suivants :

1. *Mythe : L'alphabétisation influence la façon dont les êtres humains raisonnent, leurs capacités logiques et leur intelligence.*

   Réalité : Rien ne vient prouver que cette information est vraie, car des recherches attentives ont démontré qu'il n'y a guère de rapport entre l'alphabétisme et les fonctions cognitives ou l'intelligence. Ce mythe s'est révélé contre-productif à divers égards, particulièrement lorsqu'il s'agit de relever l'estime de soi des apprenants qui s'inscrivent aux programmes avec l'impression qu'ils ont échoué dans leurs expériences d'apprentissage préalables.

2. *Mythe : L'illettrisme en Amérique sera éliminé d'ici l'an 2000 (ou bientôt).*

   Réalité : Des enquêtes nationales sur l'alphabétisation des adultes montrent que cet objectif est impossible à atteindre. Sa réalisation est d'autant moins probable que les capacités de lecture et d'écriture qu'exigent la vie de tous les jours et le travail augmentent constamment au fil du temps. De plus, il existera toujours un problème de définition, par exemple, à partir de quel niveau les capacités de lecture et d'écriture de l'individu sont-elles suffisantes? Les Américains doivent posséder de vastes capacités de lecture et d'écriture, être compétents en calcul et en technologie, et capables de communiquer efficacement.

3. *Mythe : La situation de l'alphabétisation en Amérique est bien pire que celle d'autres pays industrialisés.*

   Réalité : Selon les NU, les États-Unis ont un taux d'analphabétisme de 4 %, soit à peu près l'équivalent des autres nations industrialisées du monde. Cependant, les statistiques américaines reposent sur les niveaux de scolarité, plutôt que sur des mesures des niveaux d'alphabétisation à proprement parler. La situation de l'alphabétisme aux États-Unis est grave, mais des problèmes semblables de faible littératie apparaissent également dans de nombreux pays européens. C'est cette faible littératie qui soulève les préoccupations du public.

4. *Mythe : Le gouvernement américain a fait d'importants investissements dans l'alphabétisation et dans la formation et l'éducation dans le milieu de travail, investissements qui se comparent favorablement à ceux d'autres pays industrialisés.*

   Réalité : D'un point de vue comparatif, les États-Unis n'ont pas encore adopté les régimes innovateurs de remise de taxes pour la formation des travailleurs qui existent en France et en Suède, ni les programmes d'apprentissage axés sur les compétences qui sont à l'honneur en Allemagne. En fait, les sommes investies dans les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail sont relativement faibles jusqu'à maintenant, et ce n'est qu'à présent qu'on commence à remarquer un certain consensus aux États-Unis sur les modèles d'évaluation de tels programmes.

5. *Mythe : L'augmentation de la sensibilisation et de la conscientisation du public s'est traduite par des améliorations importantes au chapitre de la littératie aux États-Unis.*

Réalité : L'augmentation de la conscientisation n'a entraîné aucune augmentation comparable du financement de l'éducation des adultes. Certaines études montrent que le taux d'abandon est élevé (près de la moitié de tous les nouveaux apprenants adultes qui terminent une heure d'instruction abandonnent dans les 16 semaines) chez les apprenants adultes, le personnel n'a qu'une formation minime en matière d'instruction des adultes, et les données relatives aux étudiants qui «atteignent leurs propres objectifs» sont très subjectives et susceptibles de fausses interprétations.

6. *Mythe : Si seulement nous pouvions appliquer de meilleurs outils d'enseignement et profiter de la technologie de pointe, nos problèmes d'alphabétisation disparaîtraient.*

   Réalité : La technologie au service de la littératie est restée lettre morte, notamment à cause du manque de financement et de l'incapacité de créer des méthodes d'instruction qui sont appropriées et d'un bon rapport coût-efficacité.

Selon Wagner, il est essentiel de discuter des limites de nos connaissances en matière de littératie et de les analyser si l'on veut continuer d'améliorer la qualité et l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes. À l'instar de la scolarité de la maternelle à la douzième année, le domaine de l'alphabétisation des adultes est l'objet de nombreuses croyances contradictoires. L'exploration reposant sur de telles croyances a été l'un des principaux moyens d'améliorer la littératie des adultes en Amérique. Wagner en conclut qu'au cours des années 90, on assisterait à des améliorations au chapitre des organismes; on rehausserait les systèmes d'instruction qui font appel à des technologies avancées, y compris la parole, pour répondre à des besoins beaucoup plus précis que l'enseignement d'aujourd'hui; les techniques d'évaluation des apprenants et d'élaboration des problèmes seraient améliorées et simplifiées; et on assisterait à une expansion du nombre de professionnels ayant reçu la formation nécessaire pour offrir de l'instruction.

Toujours aux États-Unis, certains auteurs ont conclu que les politiques visant à relever les niveaux d'alphabétisation des adultes, et donc à réduire le chômage et la dépendance envers l'aide sociale, ont échoué. Selon l'Employment Policies Institute (EPI)[53], par exemple, les taux d'alphabétisation des Américains continuent de diminuer, en dépit de données qui démontrent les effets de l'alphabétisation et de l'expérience de travail sur les salaires, et en dépit des sommes massives consacrées à l'éducation. Il y a plus de six douzaines de programmes fédéraux d'alphabétisation, et même si le gouvernement américain consacre des centaines de millions de dollars à des programmes d'alphabétisation des adultes, moins de 10 % de la population a été desservie entre 1990 et 1992. Un rapport de l'EPI analyse l'équation compétences-salaires et conclut que le taux stupéfiant d'illettrisme de l'Amérique est non

seulement une cause importante des écarts dans le revenu, mais également un obstacle important dans la campagne visant à intégrer des millions d'assistés sociaux au marché du travail. L'EPI fait remarquer qu'il y a environ 4 millions d'adultes qui vivent de l'aide sociale en Amérique, dont le tiers sont des analphabètes fonctionnels et le tiers possèdent des capacités de lecture légèrement meilleures, mais sont néanmoins incapables de s'acquitter de nombreuses tâches fondamentales reliées au travail. Il cite également des statistiques selon lesquelles il y a une corrélation entre l'alphabétisation et la réussite sur le plan économique; en d'autres mots, plus de 32 % des Américains qui ne signalent aucun revenu sont des analphabètes fonctionnels; plus de 44 % des travailleurs et 64 % des travailleuses qui n'ont pas terminé le secondaire sont des petits salariés; les travailleurs dont les capacités de lecture sont limitées ne gagnent que le tiers du salaire de la plupart des Américains lettrés; et ceux qui atteignent les niveaux les plus élevés d'alphabétisation ont des revenus moyens de 100 à 300 % plus élevés que ceux dont les niveaux sont les plus faibles. S'agissant d'une éventuelle politique d'alphabétisation des adultes, l'EPI affirme ce qui suit :

> *Il est important que les décideurs reconnaissent la diversité de la population des assistés sociaux. Le quart ont les compétences nécessaires pour réussir dans le marché du travail. Ils ont besoin d'aide pour surmonter d'autres obstacles à l'emploi (par exemple des services de garderie ou des prestations médicales) ou simplement des incitatifs (ou l'obligation) pour aller de l'avant. Un autre quart pourrait probablement recevoir une formation liée à l'emploi ou une combinaison de cours de rattrapage de base et de formation professionnelle afin d'améliorer leurs options en matière d'emploi. Pour le reste, soit environ la moitié, il se pose de véritables défis lorsqu'il s'agit de trouver des moyens de les aider à surmonter leurs lacunes fondamentales – des lacunes attribuables à des échecs à l'école, à des difficultés d'apprentissage non reconnues, et à d'autres problèmes personnels et familiaux qui représentent un grave obstacle à la formation et à l'emploi. On ne saurait relever de tels défis dans le cadre du programme typique d'alphabétisation des adultes à court terme.*

5.1.2. La recherche axée sur l'alphabétisation aux fins de la participation à la société et de la responsabilisation

En plus de l'étude colossale qui a été menée sur l'alphabétisation des adultes à l'échelle internationale, d'autres études ont été entreprises dans l'intervalle – des recherches pour mieux comprendre la portée du problème, qui étaient généralement axées sur la formulation ou

---

[53] *From Welfare To Work, The Transition Of An Illiterate Population* (Employment Policies Institute, 1997).

l'analyse de politiques. Par exemple, en 1993, Jones[54] concluait que les discussions sur l'alphabétisme n'ont pas souvent été productives parce qu'elles ne reconnaissaient que deux catégories : ceux qui savent lire et écrire et ceux qui ne le savent pas. Par conséquent, à des fins de recherche et de mesure, un continuum définissant quatre niveaux de capacité de lecture a été créé :

> Niveau 1 : difficulté à utiliser du matériel écrit - ce sont personnes les plus susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire.
>
> Niveau 2 : utilise du matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires comme repérer un mot familier dans un texte simple - ce sont personnes qui déclarent habituellement avoir de la difficulté à comprendre le matériel de lecture usuel.
>
> Niveau 3 : capacité d'utiliser du matériel de lecture dans un certain nombre de situations, à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples - bien qu'en général, ces personnes disent ne pas éprouver beaucoup de difficulté à lire, elles ont tendance à éviter les situations où elles doivent lire.
>
> Niveau 4 : rencontre la plupart des exigences de lecture - ce groupe fait preuve de beaucoup de polyvalence dans ses capacités de lecture.

Comme environ 22 % de la population adulte du Canada se situe au niveau 3, Jones a analysé ce groupe pour recueillir des données en vue d'une politique sur l'alphabétisation des adultes. Il a fait les conclusions suivantes :

- les lecteurs de niveau 3 ont appris à lire, mais sont moins sûrs de leurs capacités que les lecteurs du niveau 4 et les utilisent donc moins souvent.
- selon diverses indications, il s'agit de lecteurs «d'habitude», qui peuvent accomplir avec compétence des tâches de lecture qui leur sont familières;
- un nouveau travail pose un plus grand problème de transfert aux lecteurs de niveau 3 qu'à ceux du niveau 4;
- il existe peu de données pour guider les activités d'alphabétisation auprès de ce groupe – on commence à peine à s'intéresser aux programmes d'alphabétisation en milieu de travail;
- comme la plupart des personnes à ce niveau ont terminé leurs études secondaires, elles préféreraient un programme dispensé par un établissement d'enseignement, plutôt que dans la collectivité ou le milieu de travail.

Comme l'écrivait Jones à l'époque, l'un des défis de la pratique de la lecture et de l'écriture dans les années 90 allait être de s'attaquer à tous ces enjeux et de trouver des moyens de répondre aux besoins de ces apprenants, qui représenteraient vraisemblablement la majorité

---

[54] *Capables de lire, mais pas très bien – les lecteurs de niveau 3 / Un rapport de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement* (Jones, 1993).

des apprenants au cours de la prochaine décennie. Il convient de souligner qu'à partir de cette époque, le mot «illettré» a été systématiquement supprimé de toutes discussions sur les politiques et de toutes les activités de relations publiques.

Dans le cadre d'une étude des méthodes d'évaluation de l'alphabétisation au cours des 75 années précédentes, sur les diverses corrélations entre les capacités de lecture et d'écriture et l'impact des programmes d'alphabétisation des adultes sur l'acquisition de ces capacités, le National Institute for Literacy[55] a établi un répertoire intitulé *Compendium of Quantitative Data and Interpretive Comments.* Les auteurs en concluent, à l'aide de nombreux exemples, que les tests de capacité des forces armées et plusieurs grands tests d'alphabétisme utilisés au cours des 75 années précédentes comportaient des items semblables et donnaient des cotes semblables. Certaines études intergénérationnelles ont trouvé régulièrement une corrélation entre l'éducation des parents, et particulièrement le niveau de scolarité de la mère, et les résultats qu'obtiennent leurs enfants à l'âge adulte à ces tests. Une recension des travaux de recherche sur la capacité d'écoute et la capacité de lecture montre des corrélations élevées – les personnes qui ont de faibles capacités de lecture ont souvent de faibles capacités d'écoute. Il y a des relations substantielles entre les cotes obtenues aux tests et la situation d'emploi, mais au sein d'une profession donnée, il n'y a qu'une corrélation limitée entre les résultats aux tests et la connaissance de l'emploi ou le rendement au travail. La plupart des évaluations des programmes d'alphabétisation des adultes montrent que, selon les résultats obtenus aux tests d'alphabétisme, la plupart des participants obtiennent des résultats témoignant d'une augmentation d'entre 0,5 et 1,5 année de scolarité seulement, et les gains sont peu influencés par le niveau de compétence initial du participant ou le nombre d'heures d'instruction. Les rares évaluations ayant porté sur les apprenants qui ont suivi des programmes d'alphabétisation pendant deux ans ou plus ont constaté qu'il y a peu d'amélioration après la première année. Compte tenu de ces constatations et des récents progrès au chapitre des sciences cognitives, les auteurs concluent que la capacité de lecture est une fonction de la base de connaissance de l'individu et de sa capacité de traiter l'information. Ils ajoutent qu'il est peu vraisemblable que des gains substantiels dans les capacités générales de lecture soient réalisés rapidement, parce que le succès dépend non seulement des capacités de décodage, mais également de la connaissance du sujet abordé dans le matériel de lecture. Selon eux, pour aider les adultes à atteindre des niveaux plus élevés de compétence en matière de lecture, les programmes

---

[55] *Adult Literacy In The U.S.: A Compendium Of Quantitative Data And Interpretive Comments* (NIL, 1995).

devraient les encourager à lire beaucoup à l'extérieur, pratique qui permet de perfectionner les capacités de décodage et de compréhension, tout en élargissant la base de connaissance.

En plus des grands travaux de recherche, diverses autres études ont visé à mieux comprendre la relation entre la citoyenneté et la participation à la société. Par exemple, une recherche sur la question de la participation à la société a été menée en 1993 par la Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-enseignants dans le cadre d'une consultation nationale[56]. Le concept de l'alphabétisation des adultes a été abordé dans une étude portant sur les obstacles à la participation des minorités ethnoculturelles, des minorités visibles et des parents canadiens de première génération à l'éducation de leurs enfants. Un rapport en concluait que *les parents doivent faire office d'éducateurs du système d'éducation et promouvoir différentes méthodes d'enseignement. L'échelle des valeurs des nouvelles collectivités doit être validée dans le système d'enseignement. Il y a trois étapes dans le processus d'intégration des nouveaux Canadiens. La première étape est l'établissement, au moment où ce sont les enjeux de la survie qui priment, par exemple la connaissance de la langue et l'accès à la culture d'un nouveau pays. La deuxième étape est celle de l'intégration à la nouvelle collectivité et la troisième celle de la citoyenneté et de la contribution au nouveau pays.* L'ouvrage estime que l'alphabétisation des adultes est un outil essentiel pour que les parents puissent aider leurs enfants dans le processus d'éducation et également dans le cadre des liens qu'ils établiront avec la collectivité. Dans son Rapport annuel de 1994, le MCL fait remarquer que selon les répondants à une enquête nationale sur l'alphabétisation dans la famille menée en 1994, les soutiens pour l'alphabétisme dans la famille sont les suivants : financement à long terme de sources multiples, stratégies de conscientisation du public, matériel de qualité pour l'alphabétisme dans la famille, ainsi que recherche et formation.

En 1995, le Secrétariat national à l'alphabétisation a fait l'objet d'une évaluation et en 1997, ses budgets ont été majorés; le SNA a décidé de réévaluer le ciblage de ses activités de soutien de la recherche[57]. Les auteurs de l'évaluation du SNA ont reconnu le rôle de celui-ci dans l'avancement de la recherche en alphabétisation au Canada. Ils ont toutefois ajouté que *la portée et la qualité des travaux de recherche n'étaient pas toujours surveillées comme il se devait et que les résultats n'en étaient pas diffusés suffisamment… le SNA devait préciser les*

---

[56] *Removing The Barriers To The Participation Of Ethnocultural Minorities. Visible Minorities And First-Generation Canadian Parents In The Education Of Their Children* (Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres, 1994).

[57] *Avancement de la recherche en alphabétisation au Canada* (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1998).

objectifs qu'il s'était fixés pour le financement de la recherche. Un certain nombre de questions auxquelles le SNA doit prêter attention ont été cernées, soit diffusion des résultats de la recherche, renforcement des capacités canadiennes de recherche en alphabétisation, création de liens entre chercheurs et intervenants, et adoption d'une approche plus stratégique et mieux coordonnée à l'égard du soutien de la recherche par le SNA. Même si la nouvelle importance qui est accordée à la mise en place d'une infrastructure de recherche représente un moyen de créer un environnement qui sera propice à la recherche en alphabétisation, cette initiative n'a pas encore été évaluée pour l'instant.

5.1.3. Les programmes axés sur l'alphabétisation aux fins de la participation à la société

Les programmes dispensés à l'échelle locale pouvaient être (1) de nature générale – ouverts à tous, par exemple dans un collège communautaire ou une bibliothèque; ou (2) de nature particulière, c.-à-d. s'adressant à des clientèles spéciales comme les ex-contrevenants, les chômeurs, les femmes ou les familles. Ils pouvaient être dispensés par des instructeurs rémunérés, des bénévoles ayant reçu une formation ou par le biais de technologies de l'apprentissage; on reviendra sur cette question plus tard dans l'étude. Voici quelques exemples de programmes, classés selon leur orientation ou leur clientèle cible, qui ont pour objet d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture, la responsabilisation personnelle et la contribution que les individus apportent à la collectivité.

5.1.3.1. Les programmes de nature générale

Dans de nombreuses collectivités, des programmes d'alphabétisation correctifs ou préventifs ont été mis sur pied à l'intention des adultes. Ils sont généralement ouverts à tous les intéressés et tentent de mettre l'accent sur des besoins individuels (par exemple la mise à jour des capacités de lecture et d'écriture pour l'emploi, les responsabilités familiales et la participation communautaire). Des programmes informels, qui font généralement appel à des tuteurs bénévoles, sont souvent dispensés par des organismes sociaux comme les YMCA ou les bibliothèques. Certains programmes formels sont offerts par les commissions scolaires et les collèges communautaires, mais ils peuvent être axés davantage sur l'acquisition continue du savoir et l'éducation complémentaire que sur la participation communautaire.

5.1.3.2. L'alphabétisation à l'intention des chômeurs et des personnes marginalisées

Au Canada, le Collège Frontière a été l'un des principaux organismes à offrir des cours d'alphabétisation pour favoriser la participation active à la vie et au travail au sein de la collectivité. Même s'il s'est adressé à diverses populations selon les époques et les endroits – les travailleurs migrants, les marginaux des rues, les enfants vivant dans la pauvreté – il a mis l'accent sur les personnes marginalisées par un faible niveau d'alphabétisation et d'autres problèmes sociaux. Le Collège Frontière a mis à l'essai de nombreuses approches non traditionnelles – des tentes de lecture dans des camps forestiers, le travail auprès des jeunes des rues, le travail auprès des personnes ayant un handicap physique, le recrutement d'étudiants universitaires comme tuteurs[58].

Aux États-Unis, le Center for Employment Training[59] (CET) a établi un modèle qui intègre formation professionnelle et alphabétisation et dont l'objet est de former et de placer des clients «difficiles à desservir» et de recycler des travailleurs nouvellement déplacés. Le CET a d'abord pris en considération les enjeux suivants en matière de politique de formation pour l'emploi – le chômage permanent, les stress qui s'exercent sur la vie familiale, l'expansion de la classe marginale et les caractéristiques de la population active dans les années 90 – et a fait les affirmations suivantes :

- Les effets à long terme du chômage et de la pauvreté ont déjà créé une classe marginalisée importante et qui s'accroît continuellement, et la seule façon de rompre le cycle de l'anarchie et de la dépendance est d'améliorer la capacité des Américains les plus pauvres de subvenir à leurs propres besoins en travaillant.

- L'illettrisme des adultes, un chômage élevé et une nouvelle classe marginale menacent le mode de vie américain; et l'illettrisme de la population active menace la prospérité économique.

- Disposer d'une population active compétente et capable de lire et d'écrire, voilà un élément critique de la réussite de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA) et de la sécurité économique des États-Unis.

- Des coupures dans les forces armées et la restructuration de l'industrie ont eu pour effet de déplacer en permanence des centaines de milliers de travailleurs.

- Les répercussions du chômage et de la pauvreté peuvent détruire la famille. L'expansion de la classe marginale est une menace pour le mode de vie américain.

---

[58] *Susciter le goût de la lecture* (O'Leary, 1991).

[59] *National Integrated Vocational Training And Literacy Education Initiative* (Centre for Employment Training, 1994).

- Étant donné le vaste nombre de travailleurs de la classe moyenne en chômage, il est tentant de réorienter des ressources limitées autrefois consacrées aux pauvres pour les affecter au recyclage de la classe moyenne, mais ce serait une mesure imprévoyante et coûteuse.

S'inspirant de ces arguments, le CET décrit un moyen présentant un bon rapport coût-efficacité pour amener les membres les plus pauvres de la population active, ceux qui ont le moins de compétences, qui sont entièrement ou fonctionnellement analphabètes et dont l'anglais est limité, à devenir des membres productifs de la société. Le CET a ensuite élaboré une formation destinée aux chômeurs à long terme difficiles à desservir et du recyclage pour les travailleurs déplacés qui peuvent être dispensés en même temps; il a également proposé un programme de cinq ans doté d'un budget de 500 millions de dollars qui allait permettre d'élargir le modèle de formation du CET, reconnu à l'échelle nationale, à 100 grandes villes. Selon le CET, la clé de son succès réside dans la conception de sa formation, qui intègre formation professionnelle, rattrapage scolaire de base, cours d'anglais et modification des comportements dans le cadre d'un seul programme intensif et d'un bon rapport coût-efficacité. Les aspects principaux de ce programme comprennent : (1) l'admission ouverte/la sortie ouverte, l'enseignement adapté au rythme de chacun; (2) des évaluations qui sont utilisées uniquement à des fins de planification de l'enseignement et de validation des compétences; et (3) un guichet unique de services. Parmi ses autres caractéristiques, on retrouve des services d'évaluation et de counselling professionnel, une formation professionnelle concrète, des cours d'éducation de base, y compris l'anglais en tant que langue seconde, du counselling individuel et familial, des services d'aiguillage et d'action sociale à l'égard des services sociaux, des cours de modification des comportements au travail, l'acquisition de compétences en matière de réflexion et de solution de problèmes, le perfectionnement professionnel, et des services de suivi. Parmi les améliorations apportées par le CET, on retrouve des allocations de formation, des services améliorés de soutien familial, des services ciblés pour les personnes qui ont des difficultés d'apprentissage. Le CET offre également des services d'extension à des personnes qui envisagent d'offrir le programme, anime des ateliers d'orientation, identifie les exploitants qualifiés pour offrir le programme, négocie des modalités de financement, assure la formation du personnel, élabore des cours, ouvre de nouvelles succursales et recrute des apprenants.

Le CET a dressé le bilan informel suivant de son expérience :

- Les politiques de formation en matière d'emploi doivent refléter les réalités d'une population active en pleine évolution.

- L'alphabétisation n'est pas suffisante – l'acquisition de compétences professionnelles est indispensable.
- L'alphabétisation des adultes et la formation professionnelle devraient être intégrées et élaborées dans le contexte du milieu du travail.
- Des services exhaustifs devraient être offerts dans le cadre d'un programme «guichet unique» complet.
- Un programme exhaustif de formation des adultes devrait offrir une composante d'aide pour les familles.

5.1.3.3. L'alphabétisation à l'intention des familles

Par «alphabétisation à l'intention des familles», on entend les initiatives offertes dans la collectivité pour rompre le cycle de l'illettrisme, parce que les enfants des parents qui ont de faibles niveaux d'alphabétisation présentent les plus grands risques d'afficher de faibles capacités de lecture et de ne manifester aucun intérêt pour la lecture. L'alphabétisation à l'intention des familles donne l'occasion aux parents de poursuivre leur éducation tout en assurant le fondement dont les enfants d'âge préscolaire ont besoin pour accéder au système formel d'éducation. Les programmes de ce genre mettent l'accent sur l'aspect intergénérationnel de l'apprentissage, et ont un objectif double de rattrapage et de prévention. Une étude américaine menée en 1996[60] a révélé que la pauvreté, l'illettrisme, une éducation médiocre et des risques sociaux étaient des problèmes corrélés en Amérique; et que des niveaux plus élevés d'éducation des adultes avaient des effets positifs sur le revenu de même que sur l'éducation des enfants au sein d'une famille. Les programmes d'alphabétisation à l'intention de la famille ont été créés comme solution : il s'agissait de programmes qui mettaient l'accent sur les ressources communautaires et familiales comme moyen de remédier à de faibles niveaux d'alphabétisation.

Reconnaissant le caractère distinctif de l'évaluation des besoins et de la conception de programmes d'alphabétisation intergénérationnelle dans leur propre collectivité, Isserlis, McCue, Weinstein et Sauvé ont proposé des recommandations à l'intention des personnes qui élaborent des programmes d'alphabétisation intergénérationnelle au Canada et qui travaillent

---

[60] *Characteristics Of Effective Family Literacy Programs In Michigan* (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996).

dans le cadre de tels programmes[61]. Selon ces auteurs, l'apprentissage intergénérationnel est un processus inséparable de la culture et d'autres facteurs, par exemple l'expérience antérieure des parents/soignants en matière d'éducation formelle, les attentes des enfants et leurs interactions avec des adultes dans le ménage et dans la collectivité. Selon ces praticiens de l'alphabétisation, l'apprentissage intergénérationnel est favorisé lorsque les organismes communautaires dispensent des programmes dans des endroits accessibles et familiers, selon des horaires commodes, qui offrent diverses modalités d'apprentissage, et qui font appel à des formules multiples d'acquisition du savoir. De bons programmes sont également flexibles; ils prouvent que l'apprentissage est essentiel pour tous les groupes d'âge; et ils font connaître l'importance de l'acquisition continue du savoir en augmentant les programmes intergénérationnels, en élargissant les efforts de commercialisation, en mettant l'accent sur une formation uniforme pour le personnel. Les auteurs en concluent que les programmes d'apprentissage intergénérationnel pourraient (1) faciliter de meilleures interactions entre les intervenants, les organismes et les collectivités en éduquant à la fois les fournisseurs de services et les usagers en ce qui concerne les enjeux de la langue, de la culture et des attentes; (2) renforcer l'accessibilité des possibilités d'alphabétisation dans des contextes qui sont familiers et confortables pour les participants; et (3) renforcer le développement communautaire global en reconnaissant le rôle de l'alphabétisation dans la prestation des services traditionnels tout en renforçant la capacité de la collectivité de définir ses propres besoins en matière d'alphabétisation et de services sociaux et d'y répondre.

En Alberta, le projet d'évaluation Family Literacy Action Group (FLAG) a proposé diverses recommandations relatives à des projets de qualité pour l'alphabétisation des familles. Compte tenu des travaux de la Commission sur l'alphabétisation familiale de l'Association internationale pour la lecture de même que des travaux de Katherine Ryan, «l'alphabétisation familiale» se définit ainsi :

> *La façon dont les parents, les enfants et les membres de la famille élargie utilisent les capacités de lecture et d'écriture à la maison et dans la collectivité; l'alphabétisation familiale se produit naturellement pendant les activités de la vie quotidienne, le dessin, l'écriture; elle est volontaire ou spontanée; elle reflète le patrimoine ethnique, racial et culturel; c'est l'acquisition et l'approfondissement de comportements propres à l'école; elle concerne la famille dans son ensemble; elle peut comporter des cours de compétences parentales; elle évolue selon les*

---

[61] *Community Literacy- An Intergenerational Perspective- A Report For Those Who Develop And Work In Family And Intergenerational Literacy Programs In Canada* (Isserlis, McCue, Weinstein et Sauvé, 1994).

besoins de la collectivité; elle est axée sur diverses interactions systématiques entre l'adulte et l'enfant; elle doit être en rapport avec les organismes communautaires.

Par conséquent, le FLAG propose les leçons suivantes pour qu'un projet d'alphabétisation familiale ait les meilleures chances de succès : comprendre et respecter la diversité des familles; miser sur les comportements existants en matière d'alphabétisme; abandonner toute attitude selon laquelle «nous sommes ici pour corriger ou réparer»; prévoir des endroits accessibles, non menaçants et conviviaux; appliquer de saines pratiques d'éducation; aider les familles à partager leurs expériences de l'apprentissage, créer des groupes de soutien; améliorer la qualité et la portée des interactions parent-enfant; fournir des idées et du matériel pour des activités d'alphabétisation à la maison; encourager l'apport des parents dans le développement scolaire de leurs enfants; et renforcer la collaboration de nombreux organismes et combiner leurs points forts respectifs. Le FLAG a commandé un *Guide To Evaluation For Family Literacy Projects In Alberta*[62] qui propose, en matière d'évaluation, une approche en cinq volets assortie de suggestions utiles pour la pré-implantation, la reddition des comptes, la clarification des programmes, les progrès et les répercussions des programmes. La liste d'outils d'évaluation pertinents comprend des évaluations des besoins intergénérationnels, des fiches d'observation, divers questionnaires sur les attitudes et les pratiques, les buts et les attentes, les attitudes et les croyances, les pratiques et les activités en matière d'alphabétisme, tous ces éléments définis en détail. Les leçons tirées de l'évaluation formelle des programmes de littératie familiale sont exposées dans la section 6.

5.1.3.4. L'alphabétisation à l'intention des contrevenants et des ex-contrevenants

Il est reconnu que les niveaux d'alphabétisation dans les établissements de correction sont, en moyenne, très faibles, et les contrevenants tout comme les ex-contrevenants font face, en conséquence, à de vrais problèmes «d'intégration à la société». Les programmes d'enseignement correctif sont donc conçus pour aider les détenus à acquérir des compétences de base, des compétences sociales, à se préparer à s'intégrer au marché du travail et à acquérir des compétences professionnelles, tout en renforçant leur estime de soi. L'objectif final de l'enseignement correctif est de réduire la récidive – d'aider les détenus à atteindre l'autosuffisance de sorte qu'ils puissent réintégrer la société et devenir des travailleurs, des citoyens et des membres d'une unité familiale productifs et compétents.

---

[62] *Guide To Evaluation For Family Literacy Projects In Alberta* (Skage, 1997).

Les programmes d'enseignement correctif en général, et plus particulièrement les programmes qui s'adressent aux adultes ayant des difficultés d'apprentissage, ont fait l'objet d'un numéro spécial du bulletin de nouvelles du NALLD[63]. Selon Steurer, du NALLD, l'enseignement correctif aux États-Unis est un investissement valable, parce que la majorité des détenus dans les établissements américains affichent des capacités de lecture et d'écriture et des niveaux de scolarité plus faibles que la population en général, et les programmes d'enseignement correctif aident les détenus à rompre le cycle de faible alphabétisation et de criminalité en les aidant à acquérir le savoir et les compétences nécessaires pour réussir dans le milieu de travail et dans la société. Steurer fait remarquer que selon une étude récente, chez les détenus qui avaient reçu un enseignement correctif, il y avait une réduction moyenne de la récidive de 20 % par rapport à l'ensemble de la population. Selon Steurer et d'autres auteurs, l'enseignement correctif doit mettre l'accent sur d'autres éléments que l'éducation de base; il doit comporter une formation professionnelle et du counselling à l'intention des détenus pour faire en sorte qu'ils réussissent à se réintégrer à la société. Un système coordonné est nécessaire pour aider les apprenants qui sortent du milieu carcéral et pour donner à d'anciens détenus l'accès à une éducation générale des adultes et à une éducation sur l'abus des intoxicants après leur mise en liberté.

Le NALLD affirme que selon diverses théories, les personnes qui ont des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles de se tourner vers la criminalité, du fait même qu'elles ont des difficultés d'apprentissage. Selon un bilan informel dressé par le NALLD, les éducateurs qui offrent un enseignement correctif doivent donc :

- recevoir une formation adéquate pour encourager l'intégration de procédures de dépistage des difficultés d'apprentissage au processus d'admission;
- comprendre les difficultés d'apprentissage et leurs caractéristiques;
- recourir à des mesures de dépistage et des inventaires des styles d'apprentissage pour améliorer la pratique;
- comprendre les différences entre le dépistage et une évaluation formelle;
- utiliser des méthodes d'enseignement efficaces;
- offrir de la formation sur diverses stratégies pour que les apprenants puissent apprendre comment apprendre, réfléchir et résoudre des problèmes individuellement;

---

[63] *Correctional Education Programs For Adults With Learning Disabilities* (National Adult Literacy and Learning Disabilities Centre, automne 1996).

- comprendre et utiliser des technologies de pointe et des technologies rudimentaires chaque fois que c'est possible;
- reconnaître les problèmes d'estime de soi et de compétences sociales de ces adultes et prévoir des moyens de perfectionnement dans ces domaines;
- aider les apprenants en leur enseignant comment contourner les choses qu'ils ne peuvent pas faire et maximiser leurs points forts;
- collaborer avec des professionnels de l'éducation des adultes, de l'alphabétisation et des difficultés d'apprentissage pour continuer à renforcer leur capacité d'aider des adultes qui ont des difficultés d'apprentissage soupçonnées ou diagnostiquées;
- créer un milieu d'apprentissage sécuritaire où l'étudiant est en mesure d'assumer ses insécurités et de prendre les risques nécessaires sans crainte d'être humilié ou tourné en ridicule.

Aux États-Unis, il existe des normes pour l'enseignement dispensé aux détenus ayant des difficultés d'apprentissage, et elles sont conçues en fonction de l'esprit de la législation actuelle. On retrouve notamment des dispositions relatives à un système d'incitatifs pour encourager les détenus qui ont des difficultés d'apprentissage à s'inscrire à des programmes d'éducation; un dépistage initial pour tous les détenus afin de déterminer la présence de difficultés d'apprentissage soupçonnées; l'élaboration de plans individuels d'apprentissage pour établir des buts et des objectifs précis; des évaluations régulières des progrès de l'apprenant; et du matériel d'apprentissage non textuel et un aménagement spécial des salles de classe. De plus, le NALLD a appris que l'éducation des avocats, des juges, des agents de probation, des procureurs de la Couronne et d'autres membres du personnel carcéral serait profitable. Les leçons tirées de l'évaluation formelle des programmes d'alphabétisation en milieu carcéral sont présentées dans la section 6.

5.1.3.5. L'alphabétisation à l'intention des minorités francophones

Dans le cadre d'une initiative conjointe de l'Institut canadien de l'éducation des adultes (ICEA), le Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ) et la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ), une étude a été entreprise pour déterminer les niveaux d'alphabétisation des francophones du Canada[64]. Les données de l'EIAA ont permis de conclure que les populations francophones minoritaires sont composées de personnes plus âgées et moins bien instruites, et qui affichent des capacités de lecture et

d'écriture moindres que celles de leurs voisins anglophones. Des programmes ont été recommandés pour assurer la «refrancisation», c'est-à-dire le processus qui permet aux apprenants de se réapproprier leur langue et leur culture comme élément intrinsèque de l'alphabétisation en français dans les collectivités minoritaires.

5.1.3.6. L'alphabétisation à l'intention des personnes handicapées

Dans certains cas, on met sur pied des interventions spéciales destinées à des populations cibles qui constituent des groupes d'équité désignés. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, la Society of Deaf and Hard of Hearing[65] dispense des programmes d'alphabétisation à temps plein et à temps partiel pour les malentendants de la province. Mis sur pied en 1995, les programmes offrent des cours de rattrapage aux adultes malentendants qui sont incapables d'avoir accès à d'autres programmes d'alphabétisation à cause de leur problème de communication. Une évaluation devrait être réalisée sur des éléments comme les méthodes de recrutement et de dépistage des apprenants, les programmes d'études, l'évaluation, les outils, le matériel destiné aux apprenants et aux enseignants, les instructeurs et les coordonnateurs, l'emplacement des salles de classe, la structure et la durée des cours, et la pertinence des programmes par rapport aux besoins des apprenants et de la collectivité. L'évaluation fournira des recommandations concrètes qui permettront de faire en sorte que les programmes continuent de répondre aux besoins des apprenants dans tous les domaines, y compris la pertinence par rapport à d'autres formations et à l'emploi.

5.1.4. L'action sociale pour favoriser l'alphabétisation à des fins de participation à la société

Comme de nombreuses personnes tiennent l'alphabétisation pour acquise, beaucoup d'interventions ont été entreprises pour (1) promouvoir l'importance de l'alphabétisation pour tous; (2) attirer l'attention sur les problèmes découlant de l'illettrisme des adultes; et (ou) (3) défendre la cause des personnes marginalisées faute de compétences en matière d'alphabétisation.

---

[64] *L'alphabétisme et l'alphabétisation des groupes francophones minoritaires au Canada* (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1997).

[65] *Deaf Literacy Upgrading Programs Evaluation* (Society of Deaf and Hard of Hearing Nova Scotians, 1997).

5.1.4.1. L'alphabétisation pour tous

Au niveau national, la Fondation pour l'alphabétisation ABC CANADA, mise sur pied en 1990 par un groupe de gens d'affaires pour conscientiser le public au sujet de l'alphabétisation et faire participer activement le secteur public à cette cause, est un exemple d'action sociale destinée aux employeurs. Parmi ses principales activités, on retrouve un programme national de sensibilisation à l'alphabétisation – la campagne APPRENDRE – et le soutien aux organismes communautaires d'alphabétisation [66]. La campagne APPRENDRE est une initiative d'extension nationale multimédiatique conçue pour mettre en communication des apprenants éventuels et des fournisseurs de programmes d'alphabétisation. Comme ABC CANADA croit que les Canadiens et Canadiennes ne sont pas encore convaincus que des mesures s'imposent, l'organisme a établi un partenariat avec la Fondation canadienne pour la publicité afin de faire connaître les enjeux de l'alphabétisation en faisant de la publicité dans les journaux, à la radio et à la télévision à l'échelle nationale. Et comme les organismes communautaires d'alphabétisation ne disposent que de ressources très limitées et sont souvent à court d'argent, de ressources humaines et de matériel, ABC CANADA leur fournit gratuitement des annonces faites sur mesure, produit les publications ABC CANADA, agit à titre d'intermédiaire entre les entreprises et les organismes d'alphabétisation, fait des campagnes de levée de fonds pour les programmes d'alphabétisation, et offre une aide technique et des services de planification à la BDAA (Base de données en alphabétisation des adultes) pour faire un suivi des programmes, des services et des activités d'alphabétisation des adultes à l'échelle du Canada.

Au Québec, la campagne APPRENDRE a fait l'objet d'une évaluation qui a porté sur son efficacité à recruter des apprenants et des tuteurs[67]. Lancée en 1994 à l'intention des adultes qui ne sont pas sensibilisés à l'existence de services d'alphabétisation, la campagne médiatique a été amorcée en anglais au moyen d'une série d'annonces à la télévision, à la radio, dans les magazines et dans les journaux, de même que de posters et d'affiches à l'extérieur. Une campagne en français a suivi. Toutes les annonces de la campagne en anglais comportaient le slogan suivant : «Vous pouvez consulter les pages APPRENDRE dans les pages jaunes de l'annulaire téléphonique». L'organisme Les partenaires en alphabétisation du Québec a fait office de service d'aiguillage. L'étude a soulevé divers enjeux, notamment la nécessité d'encourager les appelants après le contact initial; la place de l'anglais, langue seconde en

---

[66] *Literacy Is Everybody's Business* (ABC CANADA, 1993).
[67] *Increasing Awareness For Successful Outcomes* (Aaron, 1997).

alphabétisation; les normes de recrutement des tuteurs et le soutien des tuteurs; et la prévention, comme en témoigne le nombre de parents qui appellent pour obtenir de l'aide pour leurs enfants. Voici les leçons informelles qui ressortent de cette évaluation :

- pour promouvoir et soutenir un climat propice à l'apprentissage, il faut adopter une approche axée sur la collaboration et s'ouvrir à de nouvelles idées et à de nouveaux partenariats;
- les téléphonistes de la ligne APPRENDRE devraient faire un appel de suivi au plus tard dans les deux mois qui suivent le contact initial pour déterminer si l'appelant a donné suite à l'appel pour accéder aux services du niveau suivant;
- les campagnes de publicité devraient s'adresser plus expressément aux étudiants;
- les fournisseurs de services à titre individuel devraient demeurer en étroit contact avec leurs tuteurs;
- les fournisseurs de services devraient fournir du matériel d'enseignement aux tuteurs;
- les tuteurs ne devraient pas être tenus d'assumer les frais de la formation ou du matériel;
- les divers conseils d'alphabétisation devraient recourir à un processus de sélection plus strict lorsqu'ils envisagent d'engager des tuteurs;
- les campagnes médiatiques qui ont pour objet d'attirer des tuteurs devraient être ciblées sur les genres de tuteurs que l'organisation recherche;
- une ligne 1-800 devrait être mise sur pied pour simplifier le processus d'aiguillage.

Les partenaires en alphabétisation du Québec estiment que le service d'aiguillage téléphonique APPRENDRE est excellent, et que les appelants y obtiennent l'information dont ils ont besoin de façon compétente et efficace. Un examen de la campagne APPRENDRE dans son ensemble a révélé ce qui suit[68]. Les Canadiens et Canadiennes âgés entre 16 et 44 ans sont surreprésentés parmi les appelants aux groupes d'alphabétisation. Les 45 ans et plus sont sous-représentés parmi les appelants aux groupes d'alphabétisation. Même si 55 % des Canadiens et Canadiennes qui n'ont pas de diplôme secondaire ont plus de 45 ans, seulement 12 % des appelants appartiennent à ce groupe d'âge. Moins ils comptent d'années de scolarité, moins ils seront susceptibles d'appeler un groupe d'alphabétisation. Les femmes qui n'ont pas terminé le cours secondaire sont 10 % moins nombreuses que prévu à appeler. Dans les régions urbaines, les femmes sont 9 % moins nombreuses que prévu à faire des appels, et dans les régions rurales, 2 % plus nombreuses que prévu. Compte tenu d'une comparaison

EIAA-APPRENDRE, ABC CANADA a conclu qu'un certain nombre de groupes démographiques ne sont pas rejoints en proportion de leurs besoins en matière d'alphabétisation.

5.1.4.2. L'alphabétisation à l'intention des moins favorisés

Parmi les moins favorisés de la société contemporaine, on retrouve les contrevenants, les membres de groupes d'équité désignés, les enfants et les adultes vivant dans la pauvreté, les jeunes chômeurs et les personnes âgées. La Société John Howard (SJH) travaille sans relâche au nom des contrevenants et des ex-contrevenants, et son action sociale en faveur de l'alphabétisation pour les moins favorisés constitue un exemple. La forte corrélation positive qui existe entre l'illettrisme et le crime est bien connue. Selon la SJH, les contrevenants nouvellement admis ont en moyenne sept ans de scolarité. En 1994-1995, 70 % des contrevenants nouvellement admis obtenaient à des tests de langue et de mathématique des niveaux inférieurs à celui de la huitième année; 86 % obtenaient des résultats inférieurs à celui de la dixième année. Les différentes filiales de la SJH au Canada estiment qu'environ 68 % des contrevenants ont des capacités limitées en matière d'alphabétisme.

Selon la SJH, des problèmes à ce chapitre peuvent limiter l'accès à la justice et les tribunaux peuvent être accusés de discrimination systématique à l'égard des personnes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles. Par exemple, le défaut de réagir de façon appropriée face à quelqu'un qui a de faibles capacités de lecture et d'écriture peut réduire l'efficacité et l'efficience des tribunaux. Il peut y avoir des problèmes au chapitre de la justice lorsque les difficultés en matière d'alphabétisme ne sont pas prises en considération; et lorsque les gens ne comprennent pas le système judiciaire, ils cessent de lui faire confiance. La sensibilisation aux problèmes d'alphabétisation de la part des représentants des tribunaux peut contribuer à la prévention du crime et peut-être même réduire la charge de travail des tribunaux. Pour la SJH, les solutions en matière d'action sociale sont simples et directes; la Société a appris qu'il est essentiel :

1. d'accroître la confiance dans le système judiciaire en faisant mieux comprendre au public, la procédure et les décisions judiciaires; en renforçant la confiance des clients dans leur avocat grâce à de meilleures communications entre eux; en prévenant les erreurs judiciaires qui peuvent se produire lorsque l'accusé, les témoins ou les jurés ne

---

[68] *Are We Meeting Canadian Literacy Needs? A Demographic Comparison of IALS and LEARN Research Respondents* (ABC CANADA, 1997).

comprennent pas la procédure, les documents ou les déclarations qui font partie du processus judiciaire; et en réagissant plus efficacement au nombre croissant de personnes qui comparaissent sans l'assistance d'un avocat;

2. de protéger les droits des personnes ayant un faible niveau d'alphabétisation en décelant les problèmes d'alphabétisation et les obstacles qui en découlent pour les accusés, à chaque étape du processus, pour les victimes et les témoins ainsi que pour les jurés; en réduisant les obstacles présentés par les exigences en matière d'alphabétisation; en offrant des services de soutien; et en recommandant une formation en alphabétisation comme mesure de réinsertion dans le cadre des sentences.

Pour contribuer à régler ce problème, la SJH a rédigé un manuel intitulé *L'alphabétisation et les tribunaux – Protéger le droit de comprendre*[69], dont l'objet est d'aider les avocats, les juges, les membres des services policiers, le personnel judiciaire et d'autres intervenants du système de justice pénale à se sensibiliser davantage aux besoins des justiciables et à mieux les comprendre, particulièrement ceux qui ont un faible niveau d'alphabétisation; et à améliorer l'efficacité des communications du système judiciaire avec les usagers. La brochure explique comment la sensibilisation aux problèmes d'alphabétisation et les liens avec des organismes qui œuvrent dans le domaine de l'alphabétisation peuvent aider les représentants du système de justice pénale à épargner du temps et de l'argent; éviter des critiques bien inutiles de la part du public et des médias; réduire les erreurs judiciaires; et renforcer la confiance du public et des clients face au système de justice pénale. Conformément à cette approche, la SJH défend les droits de ceux qui sont «fonctionnellement analphabètes» et «juridiquement analphabètes».

De plus, à la suite de récentes études indiquant que les travailleurs du système judiciaire et du système des services sociaux sont peu sensibilisés au niveau d'alphabétisation et aux besoins des personnes qui entrent en contact avec le système de justice pénale, la SJH a élaboré un outil appelé «Justice Literacy Indicator» (indicateur de littératie à l'égard du système judiciaire)[70]. Des tests sur le terrain ont révélé qu'il s'agissait d'un indicateur valable et fiable de la littératie pour le système de justice pénale et le système des ressources humaines, et c'est un outil efficace pour déterminer le niveau de lecture à l'égard du vocabulaire de la justice. Selon la SJH, l'indicateur peut être utilisé de façon proactive dans les recommandations de sentence, de service communautaire ou de probation pour répondre aux besoins suivis

---

[69] *L'alphabétisation et les tribunaux – Protéger le droit de comprendre* (Société John Howard du Canada, 1996).

d'alphabétisation d'un contrevenant qui risque de se retrouver pris dans l'engrenage de la criminalité. Les leçons informelles apprises par la SJH sont que l'indicateur de la littératie peut aider les milieux de la justice pénale à mieux comprendre les problèmes d'alphabétisation; promouvoir la SJH comme organisme qui dispense des produits et services répondant aux besoins d'alphabétisation des détenus selon un bon rapport coût-efficacité; et donner un aperçu conceptuel d'un programme d'éducation communautaire.

5.1.4.3. L'action politique

L'action sociale au nom des adultes défavorisés et en faveur de l'action politique est un type particulier d'intervention. Parmi les organismes d'action sociale qui recherchent l'action politique, on retrouve le Movement for Canadian Literacy (MLC), qui défend la cause des apprenants et des praticiens dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Le MLC est un organisme de bienfaisance enregistré d'envergure nationale, sans but lucratif, qui représente des coalitions et des organisations d'alphabétisation de même que des particuliers dans chaque province et chaque territoire. Il œuvre depuis 1977 à la réalisation de l'objectif de l'alphabétisation pour le Canada, en travaillant plus expressément à faire connaître les problèmes; à faire de la recherche et à forger des partenariats qui influenceront les hommes et les femmes politiques pour qu'ils créent des politiques et des programmes; et à travailler à la prévention de l'illettrisme[71]. En 1994, dans un mémoire présenté au Comité permanent du développement des ressources humaines qui étudiait la réforme de la sécurité sociale, le MCL a fait remarquer que 42 % de la population adulte dont les capacités de lecture sont inadéquates risque d'être coupée des nouveaux emplois hautement qualifiés de l'avenir; que l'alphabétisation est un droit humain fondamental; et que l'illettrisme, le chômage persistant, la pauvreté des enfants et des taux élevés d'abandon scolaire étaient tous des enjeux fondamentalement reliés. Le MCL a recommandé les solutions suivantes :

- Une vision nationale comportant un système exhaustif intégré qui offre du soutien aux apprenants à chaque étape de leur évolution.
- L'accent qui est mis sur la prévention, et qui nécessite donc une base solide pour l'acquisition continue du savoir.
- L'expansion du concept de l'alphabétisation considérée comme une série d'aptitudes fondamentales préalables à l'acquisition des compétences nécessaires pour occuper à peu près n'importe quel emploi dans l'économie moderne.

---

[70] *Justice Literacy Assessment And Awareness - Final Report* (Société John Howard de la Saskatchewan, 1998).

[71] *Annual Report* (Movement for Canadian Literacy, 1994).

- Aller au-delà des distinctions habituelles entre l'éducation et la formation.
- Que le gouvernement fédéral prenne la tête de file d'une stratégie nationale.
- Que 15 % des budgets de formation de DRH soient affectés à l'alphabétisation.
- L'augmentation du financement du Programme des équipes d'alphabétisation et son élargissement aux adultes de plus de 25 ans.
- Le rétablissement du financement intégral de programmes d'alphabétisation de base dans les pénitenciers fédéraux.
- Un soutien accru pour les programmes d'alphabétisation destinés aux peuples autochtones.
- Un financement minimum de cinq ans pour les programmes d'alphabétisation.
- Une formation plus poussée pour les formateurs en alphabétisation.
- L'adoption d'une Loi canadienne sur l'alphabétisation reposant sur les principes de l'universalité, des normes de qualité, l'accessibilité, une formation axée sur les apprenants et la reconnaissance des acquis préalables.

Des campagnes de conscientisation du public menées par des personnalités publiques de premier plan représentent un autre genre d'intervention. Par exemple, Mac Harb, député fédéral d'Ottawa, organise chaque année un Forum de l'alphabétisation sur la colline du Parlement à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, et ce, depuis l'AIA. Voici les recommandations qui émanaient du Forum de 1993[72] :

1. il conviendrait de définir les secteurs-problèmes particuliers en matière d'alphabétisation et de fixer des objectifs particuliers pour la formation en alphabétisation;

2. tous les segments de la société doivent participer à l'établissement des normes sur lesquelles reposera l'alphabétisation fonctionnelle;

3. les établissements qui s'occupent de mettre en œuvre les normes nationales d'alphabétisation devraient comprendre des organisations communautaires de même que des conseils scolaires;

4. il y a moyen de conscientiser davantage le public, et ce faisant, d'accroître la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, de mettre l'accent sur l'importance de l'alphabétisme de la part des entreprises et des médias, de mettre sur pied une campagne nationale de sensibilisation à l'alphabétisation, et d'éliminer le stigmate social qui accompagne le problème de l'illettrisme.

Parmi les autres organisations d'action sociale qui ont tenté de conscientiser les hommes et les femmes politiques, on retrouve l'Organisation nationale anti-pauvreté (ONAP), le Congrès du

---

[72] *Rapport du Forum sur l'alphabétisation* (Harb, 1993).

Travail du Canada (CTC), ainsi que le Congrès canadien pour la promotion des études chez la femme (CCPEF).

5.1.4.4. Un rôle actif pour l'apprenant

Certaines mesures d'action sociale ont pour objet de faire participer les apprenants à la mise sur pied et à la mise en œuvre des interventions en matière d'alphabétisation. Par exemple, au Collège Lakeland de l'Alberta, des activités régionales organisées par les apprenants eux-mêmes font office de mécanismes d'entraide et de reconnaissance des apprenants[73]. Parmi les activités et les initiatives, on retrouve des conférences prononcées par des motivateurs, des certificats de reconnaissance des bénévoles, des concours collectifs, des apparitions à des émissions-causeries de la télévision locale, des témoignages de la part d'apprenants, une vidéo de motivation, un comité consultatif des apprenants, un bulletin de nouvelles des apprenants, des jeux théâtraux pour apprendre à «s'exprimer», des conférences et des ateliers pour les apprenants, par exemple sur l'estime de soi et la gestion financière. On trouvera dans la section 6 les enseignements tirés d'une évaluation formelle relative à la participation des apprenants.

Au début des années 90, le Movement for Canadian Literacy (MCL) a mis sur pied un réseau consultatif destiné aux apprenants. Le MCL et d'autres organismes ont reconnu que les adultes qui cherchent à améliorer leurs compétences en matière d'alphabétisation sont en excellente position pour conseiller les gouvernements, les entreprises, les syndicats, les établissements d'enseignement et d'autres groupes sur la façon de communiquer et de travailler avec les Canadiens et Canadiennes dont les capacités de lecture, d'écriture et de calcul sont faibles. Ils ont également reconnu que les apprenants devraient avoir leur mot à dire dans les décisions qui influencent leur vie et leur acquisition du savoir.

5.1.4.5. Réduire les exigences en matière d'alphabétisation

Compte tenu du double problème des faibles capacités de lecture et d'écriture ainsi que des exigences élevées en la matière, certains ont tenté de régler le problème du matériel écrit inutilement difficile. Par exemple, le gouvernement fédéral a adopté des lignes directrices sur le langage clair et simple, conçues pour veiller à ce que le matériel écrit diffusé par un grand nombre des ministères gouvernementaux ne soit pas difficile au point d'être incompréhensible.

---

[73] *Regional Literacy Learner Events* (Brennan, 1991).

Le SNA fait la promotion du concept de la rédaction en langage clair et simple, et de nombreux organismes et de nombreuses entreprises l'ont adopté.

Dans le cadre de son plan stratégique, le MCL compte jouer un rôle dans la promotion du langage clair et simple comme moyen de surmonter les obstacles découlant de la littératie et de promouvoir l'acquisition du savoir. Des informations importantes sont souvent communiquées selon des modes inadéquats pour les personnes qui ne savent pas bien lire. Il arrive souvent que l'information et les services d'organismes sociaux œuvrant dans le domaine de l'éducation, de l'emploi, de l'éducation parentale, de la santé, des services juridiques, du logement, de la prévention du crime, du bénévolat, etc., ne rejoignent pas les personnes qui en ont le plus besoin. Les chefs d'entreprise doivent également comprendre qu'il est dans leur intérêt d'offrir un bon service à la proportion de presque 50 % de leur clientèle que représentent les personnes qui éprouvent des problèmes de lecture et d'écriture. Au début de 1997, le comité des apprenants du MCL a décidé d'offrir un service consultatif pour aider les organismes qui veulent rejoindre les Canadiens et Canadiennes ayant de faibles niveaux d'alphabétisation. Le comité a été consulté par l'Association des consommateurs du Canada (ACA) au sujet de conseils alimentaires que l'ACA préparait en partenariat avec des organismes comme la Fondation des maladies du cœur, l'Institut de la nutrition et l'Association canadienne des diététistes à l'intention des membres du Conseil canadien de la distribution alimentaire et des programmes d'alphabétisation (comme outil d'enseignement). Le comité a également été consulté par le Programme national sur l'alphabétisation et la santé de l'Association canadienne de santé publique, qui voulait de l'aide dans l'élaboration de sa trousse de formation pour la rédaction et les communications verbales claires. Le comité a collaboré avec le personnel d'Élections Canada pour passer en revue la version préliminaire d'une brochure sur les procédures de vote à l'intention des étudiants en alphabétisation et en anglais langue seconde, et des personnes ayant des déficiences intellectuelles. Les membres du comité ont révisé le texte en langue claire et simple et suggéré certains remaniements au personnel d'Élections Canada. Le succès du comité dans le cadre de projets de ce genre a constitué la base du réseau consultatif des apprenants – il était devenu clair que le point fort et l'énergie du comité étaient attribuables à l'expérience et au savoir-faire que ses membres peuvent faire jouer au sujet de différents problèmes concrets en matière de communication et de travail auprès de personnes peu alphabétisées.

5.2. Interventions dans le contexte de l'alphabétisation aux fins du travail

Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à l'économie et au développement industriel, les interventions visant à résoudre les problèmes d'alphabétisation ont tourné autour des éléments suivants : (1) politiques-cadres et travaux de recherche pour mettre en lumière l'importance de l'évolution de la main-d'œuvre et de la mise à niveau des compétences pour favoriser notre compétitivité dans l'économie mondiale; (2) programmes d'alphabétisation en milieu de travail mis sur pied par des syndicats et (ou) des employeurs, avec des enseignants, des tuteurs et (ou) des moyens technologiques, dans des milieux de travail particuliers ou à l'échelle de l'industrie; (3) programmes d'alphabétisation de la main-d'œuvre mis sur pied par le système scolaire formel ou des organismes communautaires pour offrir des programmes d'apprentissage et de soutien; (4) campagnes de relations publiques pour faire comprendre la nécessité d'envisager les coûts humains du chômage et du sous-emploi.

5.2.1. La recherche axée sur l'alphabétisation aux fins du travail

L'intervention la plus importante en matière d'alphabétisation des adultes a été, et de loin, la recherche visant à étudier l'alphabétisation dans le milieu de travail et dans la population active. Voici quelques exemples de travaux de recherche dignes de mention, qui ne constituent cependant pas des évaluations formelles à nos fins – c'est-à-dire qu'ils ne sont pas inclus dans la section 6.

Aux États-Unis, des recherches sur l'alphabétisation dans le milieu de travail ont été menées par Hinck[74], qui a fait remarquer que, en 1989, l'écart dans les compétences de base étaient en train de devenir un problème de plus en plus important à l'échelle nationale. Au début des années 90, la réorganisation, la rationalisation, l'ère de l'information et de la technologie, les équipes et le travail d'équipe, la production au plus juste, tous ces facteurs ont exercé des pressions à la hausse sur les compétences exigées; et en 1996, l'information était devenue le produit primaire, et le savoir l'élément représentant la plus grande valeur monétaire. En 1997, une enquête sur les compétences de base de la population active a révélé que 88 % des fabricants éprouvaient de la difficulté à trouver des travailleurs compétents; 60 % de la population active affichait de sérieuses lacunes en mathématique de base; 55 % de la population active avait des déficiences en matière d'écriture et de compréhension; 48 % des

[74] *Building Workforce Basic Skills For The 21st Century* (Hinck, 1998).

travailleurs étaient incapables de lire et d'interpréter des dessins, des diagrammes et des organigrammes; et plus des deux tiers des employeurs signalaient avoir des difficultés à améliorer la productivité (37 %) et à mettre à niveau la technologie (36 %) à cause de déficiences dans les compétences des employés. Hinck a signalé que *la qualité à la source dépendait des compétences de base à la source et que la reprise du travail à cause d'erreurs de calcul était énormément coûteuse. Les employeurs n'avaient pas les moyens d'assumer les coûts des accidents occasionnés par le manque de compétences en matière de lecture et de compréhension... Les coûts de l'illettrisme au sein d'une entreprise sont énormes. Un grand nombre de ces coûts sont cachés et difficiles à estimer, par exemple le coût des pertes en matière de leadership et des idées perdues. De tous les gaspillages fatals, le gaspillage du talent est le plus coûteux pour l'organisation.* Comme solution, Hinck recommandait de mettre en œuvre un programme «d'amélioration des capacités de lecture» axé sur la signification du texte plutôt que sur la reconnaissance des mots, de comprendre le côté affectif de l'illettrisme, de créer un environnement d'apprentissage sécuritaire en milieu de travail, et de miser sur des partenariats internes et externes. Selon l'auteur, *les programmes de compétences de base étaient considérés comme bénéfiques à tous dans tous les établissements, profitant non seulement à l'entreprise, mais également aux employés à titre individuel, et ce, de façon très personnelle. Le moral et les relations de confiance s'étaient améliorés dans le milieu de travail, et les employés participaient plus pleinement et se responsabilisaient davantage face au processus de résolution des problèmes. Les équipes et le travail d'équipe florissaient, et la productivité, la qualité et la sécurité s'amélioraient. Où il n'y avait autrefois que silence, on retrouvait maintenant leadership, confiance, capacité de prendre des risques et espoir. Nous retrouvions des employés équipés pour un avenir meilleur à l'ère de l'information et de la technologie.*

Des études semblables ont été menées, par exemple, au niveau provincial au Canada. En 1998, le comité directeur de Workplace Education Manitoba a présenté un rapport au sujet d'une étude[75] dans le cadre de laquelle des entrevues ont été menées auprès de 78 entreprises/employeurs dans les six secteurs économiques de premier plan que représentaient les produits pour les soins de santé, l'environnement, l'aérospatiale, la production agro-alimentaire, le tourisme ainsi que l'information et les télécommunications. L'étude a constaté que :

---

[75] Dans *The Bottom Line* (Wwestnet - Western Canada Workplace Essential Skills Training Network, janvier 1998).

- peu d'employeurs avaient une connaissance approfondie des compétences de base et de leurs répercussions sur l'effectif;
- ils se disaient insatisfaits des niveaux de compétence de base d'employés éventuels, particulièrement les candidats qui venaient de décrocher un diplôme d'une université, d'une école secondaire ou d'un collège communautaire;
- les entreprises seraient disposées à assumer certaines responsabilités en matière de formation;
- des changements dans le milieu de travail semblent être le plus grand facteur de motivation pour offrir de la formation;
- les résultats des compétences de base sont généralement vus isolément et les répondants ne jugent pas qu'ils apportent une contribution significative au succès de l'entreprise;
- 40 % des personnes interviewées étaient d'avis que le gouvernement devait assumer certaines responsabilités en ce qui concerne la formation en matière de compétences de base;
- pour les petites entreprises, les coûts de l'élaboration et de la mise en œuvre de la formation et l'absence de compensation pour les pertes de production étaient des obstacles lorsqu'il s'agissait d'offrir une formation en matière de compétences de base;
- dans les domaines de spécialisation de l'emploi, on accordait davantage d'importance à la formation en général, mais dans d'autres secteurs, les répondants croyaient qu'il était plus facile de structurer l'entreprise et ses procédés en fonction du manque de compétence des travailleurs, plutôt que de former ces derniers.

En outre, des études ont été réalisées au niveau municipal. En 1993, une étude menée par Nutter[76] a révélé que les autorités municipales éprouvaient certaines difficultés à conserver un effectif dont les membres n'étaient pas très versés dans les nouvelles technologies et les systèmes complexes d'information parce qu'ils manquaient de compétences de base en matière de littératie. Nutter a examiné huit municipalités et a remarqué qu'elles utilisaient quatre méthodes d'alphabétisation : Alphabétisation Laubach du Canada – une formation à l'acquisition des compétences en milieu de travail inspirée du tutorat par des pairs sur une base individuelle; Éducation de base pour la formation professionnelle; Certificat d'équivalence scolaire; et le programme d'enseignement de la langue dans le milieu de travail de la municipalité de Vancouver. L'étude a constaté que, à l'issue des programmes municipaux en milieu de travail, les travailleurs apprenaient et comprenaient les règlements en matière de santé et de sécurité; leur moral et leur efficacité augmentaient; ils devenaient flexibles et

[76] *Literacy Initiatives In Canadian Municipalities* (Nutter, 1993).

adaptables; leurs possibilités de promotion augmentaient; leurs aptitudes à la communication s'amélioraient; le langage clair et simple était favorisé dans les communications écrites et orales; et la confiance en soi s'améliorait et se renforçait.

Finalement, certaines études sont menées au niveau de l'industrie. Par exemple, Doran[77] a examiné l'ampleur des besoins en matière de formation aux compétences de base dans le secteur de la fabrication des produits alimentaires et a défini les moyens de dispenser cette formation. Elle a déterminé qu'il y a un consensus entre la direction et les employés au sujet des répercussions des changements dans le milieu de travail. Une concurrence accrue, l'adoption de nouvelles technologies, la rationalisation et l'importance accordée à la réduction des coûts de production ont eu des répercussions sur les employés. Les changements dans les compétences nécessaires ont eu pour effet de relever les exigences en matière de lecture et d'écriture. Les employés ont plus de craintes de perdre leur emploi. Les employeurs veulent que les employés assument davantage de responsabilités dans le processus décisionnel, la solution des problèmes et les rétroactions au sujet de la production. Des exigences accrues en matière de productivité ont créé un certain stress. Selon Doran, les organisations sectorielles affirment qu'elles consacrent plus de temps et de ressources à la formation à la suite de ces changements.

- Les entreprises ont reconnu que la formation pour l'acquisition de compétences de base était une priorité, mais la plupart n'ont pas de programme de formation en cours de planification.
- Des comités patronaux-syndicaux mixtes de la formation signalent des résultats positifs, mais les travailleurs aimeraient participer davantage aux travaux d'élaboration et aux décisions concernant l'accès aux programmes.
- De nombreux travailleurs se montrent très positifs au sujet de l'augmentation de la formation.
- Les entreprises accordent une grande priorité à la formation en GQT/amélioration continue, informatique, de même que santé et sécurité.
- Il y a consensus entre les travailleurs et la direction, à savoir que les capacités de lecture et d'écriture doivent être renforcées maintenant, et qu'il faudra accorder plus d'importance à cette question à l'avenir.
- Les entreprises ont besoin de travailleurs qui ont de solides compétences en matière de communication, de travail d'équipe, de prise de décisions et de solution des problèmes.

---

[77] *Comité mixte des fabricants canadiens de produits alimentaires sur les ressources humaines – Projet pilote sur la formation de base* (Doran, 1995).

Les travailleurs et la direction des entreprises qui ont mis en œuvre des programmes ont signalé des résultats positifs.

- Les entreprises ont signalé que la productivité de leurs employés avait augmenté, que les employés participaient davantage dans le milieu de travail, que leurs compétences s'étaient accrues, qu'ils étaient plus réceptifs à la formation, et qu'ils avaient davantage confiance en eux.

- Les programmes ont permis d'améliorer le travail d'équipe, la responsabilisation des travailleurs face à l'emploi, le moral des employés et leur estime de soi.

- Le succès repose sur la participation conjointe des travailleurs et de la direction à la planification et à la mise en œuvre (la majorité des répondants estimaient que la formation devrait être offerte pendant les heures de travail).

- Les obstacles qui ont surgi avaient trait à la mise en œuvre des programmes en fonction des quarts de travail ainsi qu'au financement.

DRHC, qui a lancé un projet de recherche sur les compétences fondamentales[78] en 1994, mène un autre genre de recherche à l'échelle de l'industrie. Les prémisses fondamentales étaient que la population active n'avait pas certaines compétences de base et que ce problème avait des répercussions sur le rendement dans l'emploi actuel, les possibilités d'augmentation de la productivité et de la compétitivité, la flexibilité au moment de s'adapter à des changements dans la technologie ou dans l'organisation du travail et le fondement nécessaire pour l'amélioration future des compétences. Les compétences de base ont été définies comme des compétences habilitantes : la solution des problèmes, la lecture, le calcul, l'écriture, la communication verbale, les technologies de l'information, le travail avec d'autres et l'acquisition continue du savoir. L'objet du projet de recherche est de produire un profil des exigences fondamentales pour chaque emploi peu spécialisé de niveau débutant, compte tenu des exigences réelles dans le milieu de travail au Canada; de définir le tronc commun des compétences de base nécessaires pour tous les emplois peu spécialisés de niveau débutant; et de déterminer les blocs de compétences supplémentaires nécessaires pour divers genres de professions, par exemple des postes de niveau débutant dans le domaine du travail de bureau ou du travail manuel. Il est prévu que cette information sera utilisée par les employeurs, les formateurs, les concepteurs de programmes d'études, les conseillers, les spécialistes de la définition de normes professionnelles et les individus qui souhaitent évaluer leurs compétences. Cette recherche permet d'établir une liste détaillée des exigences essentielles par secteur d'activité, et de nombreux secteurs ont fait l'objet de profils.

---

[78] *Projet de recherche sur les compétences fondamentales* (DRHC, 1994).

À l'occasion d'une consultation multipartite sur l'alphabétisation en milieu de travail[79] dont le SNA a été l'hôte en 1997, le financement supplémentaire qui venait d'être octroyé au Secrétariat lui a permis de s'intéresser à des projets significatifs qui allaient faire une différence dans le domaine de l'alphabétisation en milieu de travail. Les participants ont convenu que les besoins suivants étaient satisfaits : l'impact de l'éducation en milieu de travail, des données relatives aux répercussions sur les employés, les nouvelles technologies et les nouveaux outils, les liens entre l'alphabétisation de la famille et l'alphabétisation en milieu de travail, la compréhension des répercussions socio-économiques, le projet de recherche sur les compétences fondamentales, et la formation dispensée par les travailleurs. Cependant, les besoins suivants n'étaient pas encore satisfaits :

- données plus nombreuses au sujet des répercussions pour les employeurs;
- mesures des résultats et cadres de reddition des comptes;
- augmentation des ressources pour faciliter l'accès des petites entreprises;
- liens transparents entre le perfectionnement de la population active et l'alphabétisation au sein de la famille – continuum holistique;
- lien concret entre les praticiens;
- normes de qualité qui aideraient les consommateurs à faire des choix éclairés et qui régiraient la commercialisation;
- approches reposant sur les changements technologiques;
- moyens de promouvoir des modèles canadiens efficaces et des exemples de succès canadiens;
- reconnaissance de l'alphabétisation comme élément intégral de la formation et des activités quotidiennes;
- moyens de s'attaquer aux obstacles au transfert de l'apprentissage.

5.2.2. Les politiques axées sur l'alphabétisation aux fins du travail

Une catégorie d'interventions stratégiques concernant l'alphabétisation aux fins du travail a consisté à mettre au point et à appuyer des programmes d'alphabétisation en milieu de travail par divers groupes d'intervenants : le patronat, les syndicats, le gouvernement et (ou) des partenariats. Johnston[80] a fait une analyse sélective de l'évolution des initiatives syndicales et des enjeux qui en étaient l'objet entre 1986 et 1994. Selon cet auteur, les syndicats traitent

---

[79] *Consultation sur l'alphabétisation en milieu de travail* (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1997).
[80] *Programmes d'alphabétisation conçus par les syndicats au Canada* (Johnston, 1994).

l'individu en tant que travailleur, parent, membre de la collectivité et citoyen; par conséquent, il existe une certaine tension entre les exigences fondamentales telles qu'elles se rapportent étroitement à l'emploi et la notion plus vaste des compétences fondamentales ou de l'alphabétisation comme outil de responsabilisation. Parmi les préoccupations soulevées par le Congrès du Travail du Canada (CTC), on retrouve l'idée voulant que la formation ne crée pas d'emplois et qu'elle doive être conjuguée à une politique de création d'emplois pour être efficace; et des préoccupations au sujet des mesures visant à promouvoir la formation au moment où d'importantes coupures sont opérées dans les établissements d'éducation publique qui pourraient être en mesure dispenser efficacement cette formation. L'élan qui a donné naissance aux programmes syndicaux d'alphabétisation provenait des syndicats canadiens au niveau local et au niveau provincial. Le CTC et la Fédération canadienne du travail (FCT) ont de nombreux programmes connexes, notamment BEST (éducation de base pour la formation professionnelle), WEST (éducation en vue de la formation professionnelle des travailleurs) et EAST (éducation supplémentaire pour travailleurs et travailleuses), qui sont dispensés à certains groupes de travailleurs dans le milieu de travail. Les modèles d'enseignement de nombreux programmes reposent sur une approche axée sur les travailleurs, grâce à laquelle les participants déterminent le contenu des programmes, selon leurs besoins individuels et collectifs. Dans le cadre de nombreux programmes, les employeurs et les travailleurs participants partagent le coût du temps non productif. Johnston fait ressortir certaines préoccupations et certains enseignements, du point de vue des syndicats. Certains s'inquiétaient à l'idée que l'alphabétisation puisse être marginalisée dans le processus de la réorganisation globale du secteur de l'information et de l'éducation. D'autres pensaient que le SNA devrait participer davantage à d'autres initiatives fédérales de formation et d'éducation de DRH, pour qu'on ne renonce pas à une approche plus vaste de l'alphabétisation au profit d'une approche étroite axée exclusivement sur le travail. La conclusion, c'est qu'il n'y a pas d'information sur les programmes syndicaux d'alphabétisation ou d'aperçu de tels programmes.

Au Human Resources Development Institute de l'AFL-CIO, aux États-Unis, Sarmiento et Kay ont fortement préconisé l'apprentissage axé sur le travailleur[81] qui serait institutionnalisé dans le cadre d'une politique. Les deux auteurs affirment que les programmes d'éducation ou de formation parrainés par les syndicats qui comprennent des cours d'alphabétisation de base peuvent contribuer à la réalisation de nombreux objectifs syndicaux essentiels en ce qui

---

[81] *Worker-Centered Learning: A Union Guide To Workplace Literacy* (Sarmiento et Kay, 1990).

concerne le travail : protéger la sécurité d'emploi des membres, accroître les possibilités d'avancement et favoriser la santé et la sécurité en milieu de travail. Selon Sarmiento et Kay, les syndicats devraient dispenser de tels programmes parce qu'ils doivent aider le travailleur dans de nombreux domaines; les membres seront peut-être plus à l'aise de suivre des programmes qui ne sont pas identifiés à des superviseurs; la participation de l'employeur risque d'apporter une certaine confusion en ce qui concerne le processus d'évaluation; la communication est plus efficace parmi les membres; les syndicats connaissent mieux la situation des travailleurs; ils savent comment faire participer les apprenants et la participation sera plus élevée si le programme est avalisé par le syndicat. Voici les caractéristiques de «l'apprentissage centré sur le travailleur» que les syndicats ont adopté comme approche de l'alphabétisation en milieu de travail :

- L'apprentissage centré sur le travailleur mise sur ce que les travailleurs savent déjà.
- L'apprentissage centré sur le travailleur répond à l'ensemble des besoins de l'individu.
- Les travailleurs et leurs syndicats participent activement à l'élaboration et à la planification de tels programmes.
- Le processus décisionnel est un processus participatif.
- Les travailleurs ont un accès égal aux programmes dans leur milieu de travail.
- La structure et e programme d'études reflètent les divers styles d'apprentissage et les divers besoins des travailleurs adultes.
- Les travailleurs contribuent à la conception des tests ou des évaluations.
- Les dossiers d'apprentissage sont confidentiels.
- Les programmes d'alphabétisation peuvent être intégrés à une stratégie plus vaste pour répondre à des besoins prévus dans le milieu de travail.

Dans son guide, l'AFL-CIO expose neuf étapes de la conception d'un programme centré sur le travailleur et présente d'autres moyens de faciliter l'alphabétisation des adultes dans un milieu de travail syndiqué, notamment aider les travailleurs à établir leurs propres objectifs en matière d'éducation; faire un inventaire de la formation déjà offerte dans le milieu de travail; établir des liens entre les membres et les écoles de la localité; prévenir les éducateurs des intérêts et des besoins des membres; négocier des programmes spéciaux avec les écoles et les organismes communautaires; aider les travailleurs à prendre les moyens de réaliser leurs objectifs; mobiliser des volontaires pour qu'ils s'entraident mutuellement; et mettre sur pied un réseau de services de soutien.

Un autre genre d'intervention stratégique a pour objet de définir et de favoriser les meilleures pratiques en matière de formation ou d'alphabétisation dans le milieu de travail/ pour la

population active. Sarmiento et Kay ont établi des lignes directrices relatives aux bonnes pratiques pour les programmes centrés sur le travailleur dans la perspective du syndicat. Du point de vue de l'éducateur, Taylor[82] est d'avis qu'en matière d'éducation en milieu de travail, les bonnes pratiques comprennent :

- une orientation centrée sur le travailleur;
- des programmes évalués en fonction de questions comme la satisfaction des participants, les répercussions du programme sur la croissance personnelle du participant, l'amélioration de son aptitude à exécuter certaines tâches professionnelles et l'élargissement de ses connaissances générales; de même que l'application de diverses procédures d'évaluation;
- une administration équitable du programme, différentes stratégies pour surmonter les problèmes d'apprentissage en classe;
- le perfectionnement professionnel pour tous ceux qui dispensent la formation;
- l'intégration des principes de l'éducation des adultes : valoriser l'expérience des apprenants, utiliser un matériel convenant à des adultes en milieu de travail, s'appuyer sur les connaissances des apprenants, traiter les apprenants comme des adultes, reconnaître que les gens apprennent les uns des autres, recourir à l'évaluation permanente, reconnaître que les adultes ont toutes sortes de responsabilités et d'engagements.

Les employeurs et (ou) les groupes d'équité pourraient ajouter d'autres éléments à cette liste, par exemple des normes nationales en matière de formation (CCMMO, 1995).

Au niveau du gouvernement fédéral, la politique d'alphabétisation des adultes a été associée en grande partie au développement et à la formation des ressources humaines. Une analyse des tendances des initiatives fédérales en matière de formation et d'alphabétisation entre 1966 et 1993 a révélé qu'avant les années 90, pour répondre aux besoins de nouvelles compétences, on recourait à l'immigration; les activités de formation du gouvernement étaient bien loin de correspondre à l'ampleur des initiatives recommandées; et la formation était considérée comme une dépense qui devait être limitée, plutôt que comme un investissement qui allait rapporter des dividendes à long terme. Au milieu des années 90, on a reconnu que le gouvernement doit jouer un rôle de facilitation lorsqu'il s'agit de stimuler la formation dans le secteur privé, plutôt que d'être la source principale de la formation; c'est ainsi que la Stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre a vu le jour. Au niveau du gouvernement provincial, l'alphabétisation des

---

[82] *Les programmes d'éducation en milieu de travail et le respect des règles de l'art – Un examen à la loupe* (Taylor, 1998).

adultes est devenue un enjeu pour les ministères de l'Éducation, de l'Enseignement postsecondaire et de l'Éducation des adultes, ainsi que de l'Emploi et du Développement économique. Dans toutes les provinces, on avait reconnu qu'il fallait élaborer de nouvelles politiques et de nouveaux programmes, car l'alphabétisation des adultes était un défi à relever à la fois en matière d'éducation et en matière de formation. Les initiatives visant à régler les problèmes d'alphabétisation des adultes dépendaient de l'orientation ou du contexte stratégique : l'alphabétisation pour la responsabilisation personnelle et la participation à une société démocratique, l'alphabétisation pour l'emploi ou l'alphabétisation pour l'acquisition continue du savoir.

Divers experts du domaine de l'alphabétisation des adultes qui participaient à un «dialogue de politique» sur l'alphabétisation de la main-d'œuvre parrainé par le SNA[83] ont fait une analyse informelle des politiques. Ils ont fait remarquer que, au début des années 90, c'étaient les questions de sensibilisation qui prédominaient – depuis la diffusion d'informations définitives sur la littératie des adultes et les niveaux d'alphabétisation et l'ampleur de l'alphabétisation des adultes au Canada jusqu'à la définition des besoins de formation en milieu de travail et des moyens à prendre pour y répondre adéquatement; mais au milieu des années 90, le renforcement du lien entre l'alphabétisation et la formation était devenu un enjeu. Le «dialogue» a porté sur deux thèmes : (1) l'amélioration des compétences de base comme complément à la formation professionnelle continue; et (2) l'intégration de l'alphabétisation aux problèmes de formation professionnelle existants. En évaluant les progrès réalisés au cours des cinq années précédentes, les participants ont affirmé que *même si de grands progrès ont été accomplis, la fiche de rendement du Canada en matière d'alphabétisation en milieu de travail montre qu'il reste encore un énorme travail à faire.* Parmi les leçons dégagées de l'expérience des cinq années précédentes, on retrouvait la nécessité :

- de créer des partenariats de coopération entre tous les intervenants; les programmes ne pourront fonctionner à moins que chacun soit consulté et que tous puissent participer à leur conception et à leur exécution;
- d'éviter une approche unique; les gens ont besoin d'être guidés par des principes et il y a toutes sortes de façons de concrétiser l'alphabétisation dans le milieu de travail;
- d'élaborer des stratégies pour accroître la viabilité à long terme;
- d'établir clairement les compétences que les employés possèdent et celles dont ils ont besoin;

---

[83] *Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail/de la main-d'œuvre* (SNA, 1995).

- de cesser d'utiliser le mot «alphabétisation», qui est marqué d'un stigmate – il faut plutôt employer le terme apprentissage;
- d'établir des normes de bonnes pratiques.

Parmi les obstacles à l'intensification des activités d'alphabétisation en milieu de travail, on retrouvait les suivants :

- le manque d'engagement de la part des intervenants, c.-à-d. l'hésitation des dirigeants syndicaux à accorder une grande priorité à l'alphabétisation; l'hésitation des entreprises à financer des activités de formation professionnelle en général et des programmes d'alphabétisation en particulier; et la dévalorisation ressentie par les travailleurs ayant besoin de perfectionner leurs compétences de base;
- une «mentalité de survie» suscitée par les sombres perspectives économiques, de sorte que la formation et l'alphabétisation sont devenues moins prioritaires;
- le contrôle exercé par le gouvernement fédéral sans consultation suffisante auprès des intervenants;
- différents groupes qui exercent des activités de perfectionnement des compétences de base sans se parler;
- rejoindre et conseiller les nouveaux arrivants dans le domaine;
- l'idée selon laquelle les programmes d'alphabétisation doivent être offerts dans un seul lieu de travail ne répond pas aux besoins des industries qui ont de multiples établissements, dont les activités sont saisonnières ou qui se trouvent dans des régions éloignées.

Les mesures recommandées en matière de politiques d'intérêt public pour concrétiser la vision de l'alphabétisation en milieu de travail rentrent dans les catégories suivantes : sensibilisation, stimulants à la formation, mandat du SNA, moyens d'influencer les politiques fédérales et divers.

1. Pour augmenter la sensibilisation :
    - Promouvoir le perfectionnement des compétences de base comme une composante de la formation.
    - Promouvoir l'alphabétisation en milieu de travail comme une possibilité positive et non pas comme un modèle basé sur des déficiences.
    - Moderniser les activités de sensibilisation à l'alphabétisation (p. ex., par la promotion de modèles médiatiques).
    - Faire connaître les cas de réussite attribuables à la collaboration des intervenants et aux partenariats.

2. Pour offrir des stimulants à la formation ;

   - Offrir aux entreprises des stimulants (sous forme d'argent ou de ressources) à la formation et à l'alphabétisation (p. ex., leur offrir des services d'experts-conseils).

   - Accorder des exemptions fiscales aux organisations qui offrent de solides possibilités de formation et d'apprentissage à leurs employés et imposer une taxe à celles qui ne le font pas. Offrir des stimulants fiscaux pour encourager les entreprises à investir dans la formation et l'alphabétisation.

   - Créer un régime de stimulants pour permettre aux individus d'améliorer leurs compétences.

3. Pour modifier le mandat du SNA :

   - Prévoir des fonds pour partager des conseils, des idées et les résultats de recherches fondamentales.

   - Faire en sorte que les octrois de fonds publics exigent un plus grand engagement de la part des employeurs; en d'autres mots, adopter des critères qui englobent la participation de tous les partenaires, une évaluation des besoins et une véritable évaluation.

   - Inclure la formation linguistique dans le mandat du SNA; intégrer les nouveaux immigrants à des milieux de travail mixtes; promouvoir une double responsabilité.

   - Mieux définir les lignes directrices sur les règles de l'art.

   - Accorder aux organismes indépendants un financement direct suffisant. Financer les partenariats à long terme pour accroître la stabilité.

   - Entreprendre un projet-pilote conjoint de partenariat avec les États-Unis et le Royaume-Uni.

4. Pour influencer la politique fédérale :

   - Élaborer une politique nationale en matière d'alphabétisation.

   - Étendre les discussions sur le positionnement de la formation et de l'alphabétisation dans le contexte de l'élargissement des programmes d'action gouvernementaux (p. ex., la réforme de la politique sociale, la réforme du bien-être social). Intégrer des mesures d'alphabétisation à toutes les activités du gouvernement fédéral.

5. Et divers :

   - Tout programme devrait examiner les obstacles qui risquent d'empêcher les gens de participer et assurer une accessibilité universelle.

   - Dans le milieu de travail de l'avenir, le niveau d'alphabétisation devra être plus élevé. Un employeur responsable n'est pas celui qui peut garantir un emploi à vie, mais celui qui peut garantir l'employabilité.

- Il faut penser dans l'optique de la participation et des transitions; s'attacher à l'idée qu'un ensemble de compétences essentielles peut donner aux intéressés la capacité de se tirer d'affaire.

- Un perfectionnement professionnel s'impose pour les coordonnateurs de programme, de même que pour les tuteurs, les instructeurs et les enseignants.

- Nous devons faire avancer la cause de l'alphabétisation en milieu de travail en cernant les expériences communes de manière à permettre aux autres d'en tirer profit.

- La politique publique semble influencée par les impératifs économiques de l'apprentissage. Il faut plutôt continuer de s'attacher au travailleur, à la collectivité et à la société dans leur intégralité.

Une analyse stratégique intégrale – qui ne fait pas l'objet de notre rapport – révélerait dans quelle mesure ces recommandations de politique ont été mises en œuvre.

5.2.3. Les programmes axés sur l'alphabétisation de la main-d'œuvre et l'alphabétisation en milieu de travail

Entre 1988 et 1998, de nombreux programmes d'alphabétisation en milieu de travail et d'alphabétisation de la main-d'œuvre ont été mis au point dans diverses circonstances. Par exemple, dans le secteur agricole au Manitoba, des programmes d'alphabétisation du milieu de travail sont en cours d'élaboration et ils sont assortis des caractéristiques suivantes[84] :

- collaboration entre les employeurs, les syndicats, les travailleurs, les éducateurs et le gouvernement;

- processus d'examen, de réflexion, de coopération, de négociation et de planification;

- établissement des programmes d'études en fonction de tous les besoins des partenaires, ce qui donne lieu à un plan d'action reposant sur la réflexion et l'évaluation; le contenu des leçons est axé sur le langage et le fonctionnement du milieu de travail;

- constance du contenu et du matériel didactique se rapportant au milieu de travail;

- une évaluation formelle du programme a conclu que le programme avait été tellement efficace que l'industrie de la culture des céréales en a élargi l'accessibilité et lui a consacré plus de ressources financières.

---

[84] *Méthode exemplaire au Manitoba : Modèles de programmes d'alphabétisation de qualité – programmes en milieu de travail urbain/rural/septentrional* (Direction de l'alphabétisation et de l'éducation permanente, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995).

Toujours au Manitoba, les programmes d'alphabétisation en milieu de travail dans le secteur de la fabrication ont été efficaces pour les raisons suivantes[85]. La haute direction a appuyé l'implantation de programmes d'apprentissage diversifiés et individualisés. À l'origine, les programmes s'inspiraient de modèles collectifs/ciblés en milieu de travail, mais ils ont évolué pour devenir des programmes d'études établis en fonction des besoins individuels des apprenants et des objectifs plus vastes du milieu du travail. Une définition vaste de l'alphabétisation a contribué à l'expansion du programme. Les participants ont remarqué que le renforcement de leurs capacités de lecture et d'écriture avaient des répercussions, en ce sens que leur confiance en soi et leur estime de soi se sont améliorées, ils ont des interactions plus solides dans leur vie quotidienne avec la société civile, sont sensibilisés aux médias et éprouvent un plus grand sentiment de loyauté envers l'entreprise.

Dans le secteur du transport urbain au Canada, la Commission de transport régionale d'Ottawa-Carleton a mis sur pied un programme de compétences professionnelles de base chez OC Transpo, à Ottawa. Selon Monro[86], l'industrie du transport urbain au Canada se caractérisait par des systèmes complexes, comme l'établissement des horaires, l'établissement des parcours, l'affectation des employés, le pointage, d'une telle complexité que la tendance était généralement à recruter dans les rangs du personnel; les défis logistiques que posaient les tentatives visant à répondre aux besoins d'acquisition de compétences fondamentales, par exemple des systèmes complexes de travail par quart et un effectif très mobile; et les besoins en matière de compétences qui se sont accrus dans la foulée des changements fondamentaux qui se sont opérés dans l'industrie et qui ont eu des répercussions sur les exigences de rendement au travail. Monro, en préconisant ce programme, affirme ce qui suit : *Dans l'industrie du transport urbain au Canada, l'Association canadienne du transport urbain, pour s'acquitter de son rôle qui consiste à dispenser de la formation aux employés des transports urbains au niveau national, a relevé les enjeux des compétences en matière de gestion du personnel et de travail d'équipe dans le cadre de programmes comme Performance et Productivité, Supervision, et Travail. Cependant, il n'y pas eu d'intervention comparable pour ce qui est des compétences en matière d'alphabétisme.* L'auteur fait remarquer que les besoins en matière de formation en lecture, en écriture et en calcul n'ont jamais été étudiés au

---

[85] *Méthode exemplaire au Manitoba : Modèles de programmes d'alphabétisation de qualité – programmes en milieu de travail urbain/rural/septentrional* (Direction de l'alphabétisation et de l'éducation permanente, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995).

[86] *Core Job Competency Training Program For The Canadian Urban Transit Industry – Project Plan For Analysis, Design, And Development Phases* (Monro, 1994).

niveau de l'industrie à l'échelle nationale, mais que chez OC Transpo, divers indicateurs témoignent de certaines lacunes en la matière :

- Il a été démontré qu'environ le tiers des participants au programme de diplôme secondaire offert sur place par OC Transpo ont besoin d'acquérir des compétences de base et une bonne partie de l'effectif, dans des proportions pouvant aller jusqu'à 38 %, n'a pas terminé le secondaire.

- Les instructeurs et les superviseurs continuent de se heurter à des situations où l'employé n'as pas les compétences de base pour s'acquitter d'une tâche, par exemple suivre des directives écrites.

- Les concours internes ont souvent pour effet d'éliminer certains employés en fonction de leur capacité d'écrire; ou à l'occasion, les emplois prennent de l'expansion au point que leurs exigences vont au-delà des capacités du titulaire.

- Le programme d'alphabétisation BEST (éducation de base pour la formation professionnelle) de la Fédération du travail de l'Ontario a testé ses 14 participants, qui se sont tous retrouvés dans des catégories indiquant qu'ils pouvaient lire et écrire «à peine ou pas du tout» ou «avec difficulté».

Une formation de base axée sur les compétences de l'emploi permettrait de régler ces problèmes en dispensant une formation fondamentale dans le cadre d'un programme offert aux employés de l'industrie du transport urbain au niveau national. Le système mis au point et perfectionné chez OC Transpo comportait du matériel propre à l'industrie qui avait été élaboré par un spécialiste de l'extérieur et qui devait : (1) analyser certains postes clés de l'industrie et en déterminer les tâches ayant trait à la lecture, à l'écriture et peut-être au calcul et à l'informatique; (2) s'inspirer de ces tâches pour établir un cadre national pour l'industrie; (3) établir un système d'instruction basé sur la performance, et notamment du matériel; (4) proposer une stratégie et un système pour la commercialisation et la distribution du matériel. Selon Monro, le programme comporterait divers avantages, notamment l'acquisition, par le personnel de l'industrie, de compétences de base liées à l'emploi, l'amélioration de leur rendement, les moyens de permettre aux candidats qui se présentent à des concours internes d'atteindre et de démontrer les niveaux prévus de compétence, ce qui éliminerait les obstacles à l'avancement créés par les exigences en matière de scolarité formelle; l'amélioration des perspectives d'avancement de carrière pour les groupes visés par les politiques ou la législation d'équité en matière d'emploi; et des moyens de mieux préparer les employés de l'industrie du transport en commun à s'adapter efficacement aux changements techniques, sociaux, législatifs et procéduraux qui se répercutent sur leur emploi et, en général, favoriser l'acquisition continue du savoir dans le milieu de travail. Le programme, qui a été lancé par OC Transpo, mise sur le

programme actuel de diplôme du secondaire et un partenariat avec le Conseil scolaire d'Ottawa.

À l'échelle des industries, Alphabétisation Laubach du Canada a mis sur pied un projet de tutorat en milieu industriel dont les sites sont choisis selon les niveaux de chômage, les genres d'entreprise et leur taille, les conditions économiques et les caractéristiques régionales. Une évaluation du projet[87] a révélé ce qui suit :

- rien ne démontre de façon concluante qu'il y a une relation entre l'alphabétisation et la productivité ou la santé et la sécurité des travailleurs;
- même si le milieu de travail est un milieu efficace dans lequel offrir des cours d'alphabétisation, on ne sait pas au juste si les résultats obtenus auraient été les mêmes dans un autre milieu d'apprentissage;
- l'un des principaux points forts du projet semble être la qualité des tuteurs : *des tuteurs bénévoles ayant reçu une formation ainsi que le matériel et le curriculum Laubach ont donné lieu à un degré élevé de satisfaction*;
- un service d'aiguillage offert par des coordonnateurs régionaux a permis aux apprenants de participer à d'autres activités d'alphabétisation;
- il fallait un vaste éventail d'activités et de matériel pour tenir compte de la diversité des populations d'apprenants.

De nombreux autres secteurs d'activité ont élaboré des programmes de formation sectoriels, soit aux fins de la préparation de la population active ou à titre de projets d'adaptation industrielle.

5.2.4. L'action sociale axée sur l'alphabétisation aux fins du travail

Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de l'emploi et de la prospérité économique, il y a eu deux genres d'action sociale qui ont eu pour objet (1) de sensibiliser davantage les employeurs et les travailleurs à l'importance de la formation aux compétences de base; et (2) de répondre aux besoins spéciaux en matière de formation de la population active.

5.2.4.1. Sensibilisation

À l'échelle nationale, l'une des grandes activités de la Fondation pour l'alphabétisation ABC CANADA est le service d'alphabétisation en milieu de travail, parce que les employeurs

---

[87] *Industrial Tutoring Project Evaluation (Final Report)* (Hobbs and Associates, 1990).

canadiens prennent relativement peu d'initiatives pour former leurs employés et que seulement 2 % de la formation formelle porte sur les compétences de base en matière de lecture et d'écriture. ABC CANADA offre un service consultatif qui met l'accent sur les moyens d'obtenir des engagements, l'évaluation des besoins et la planification. ABC CANADA s'occupe également d'élaborer du matériel diversifié, qui est distribué aux éducateurs et à d'autres dans les entreprises, dans le mouvement syndical et au gouvernement.

En outre, également à l'échelle nationale, une nouvelle initiative du Conference Board du Canada vient reconnaître l'excellence en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail. Le Programme d'excellence pour l'alphabétisation en milieu de travail, lancé en 1998, vient souligner les programmes qui offrent des cours de rattrapage de base, de l'éducation en milieu de travail, de la formation en milieu de travail et (ou) des moyens de renforcer les compétences générales relatives à l'employabilité.

On trouve des mesures d'action sociale dans diverses provinces et dans divers secteurs d'activité. Par exemple, en 1997, un comité directeur des compétences fondamentales de la main-d'œuvre [Alberta Workforce Essential Skills Steering Committee (AWES)] a été constitué en Alberta; il compte des représentants de l'entreprise, des syndicats et des gouvernements qui participent à la promotion et à la formation d'une main-d'œuvre ayant de solides capacités de lecture et d'écriture, efficace, assurée et capable de faire preuve d'innovation dans la province. Le comité renforcera également le rôle vital des compétences essentielles que doit posséder la population active en offrant de nouvelles possibilités d'éducation qui mettront l'accent sur la croissance personnelle, l'avancement professionnel et la participation communautaire[88].

5.2.4.2. Les besoins spéciaux d'apprentissage dans le contexte de l'alphabétisation dans le milieu de travail

En 1995, le National Adult Literacy and Learning Disabilities Center (NALLD) des États-Unis s'est intéressé aux difficultés d'apprentissage des adultes dans le contexte de l'alphabétisation dans le milieu de travail[89]. Le NALLD affirme que, selon certaines estimations, de 30 à 50 % des personnes qui suivent des programmes de compétences de base ou des programmes d'alphabétisation pour l'emploi et d'alphabétisation dans le milieu de travail ont peut-être une difficulté d'apprentissage non diagnostiquée. L'expression «difficulté d'apprentissage» est un

---

[88] Signalé dans *The Bottom Line (Westnet - Western Canada Workplace Essential Skills Training Network, septembre 1998).*

[89] *Linkages – Linking Literacy And Learning Disabilities* (National Institute for Literacy, 1995).

terme générique qui englobe un vaste éventail de problèmes, y compris au chapitre d'un ou de plusieurs des processus psychologiques fondamentaux qui interviennent dans la compréhension ou l'utilisation du langage parlé ou écrit. Les troubles d'apprentissage peuvent se manifester par l'incapacité de faire preuve d'efficacité lorsqu'il s'agit d'écouter, de réfléchir, de parler, de lire, d'écrire, d'épeler ou de faire des opérations mathématiques courantes dans le milieu de travail. Les difficultés d'apprentissage se retrouvent à toutes les étapes de la vie; ainsi, on retrouve des adultes qui ont des difficultés d'apprentissage dans le milieu de travail et dans les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail. Un examen des exigences et des pratiques en matière de capacités de lecture et d'écriture dans le milieu de travail moderne révèle que :

- le niveau de difficulté du matériel communément utilisé par les travailleurs correspond au niveau de scolarité secondaire-collégiale (par rapport aux journaux et aux magazines);
- à mesure que des changements technologiques et organisationnels se produisent dans le milieu de travail, les travailleurs sont de plus en plus appelés à utiliser du matériel imprimé;
- plus souvent que dans le passé, on s'attend à ce que les travailleurs fassent preuve de plus de flexibilité et soient capables d'accomplir les tâches de leurs collègues; à l'occasion, on s'attend à ce qu'ils soient capables de gérer indépendamment une information qui ne leur est pas familière;
- étant donné le phénomène bien connu de la perte des capacités de lecture et d'écriture si elles ne sont pas utilisées régulièrement, ce sont peut-être les travailleurs qui ont besoin d'améliorer leurs compétences de base qui sont susceptibles de devenir moins aptes au fil du temps;
- pour veiller à ce que les travailleurs acquièrent des compétences commercialisables, notre système d'éducation doit se tenir au courant de ces changements dans les exigences et les pratiques en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail.

Selon Minskoff, du NALLD, les enseignements qui ont été tirés de l'alphabétisation en milieu de travail à l'intention des adultes qui ont des difficultés de lecture ont permis d'établir les lignes directrices suivantes :

- Définir les exigences en matière de lecture et d'écriture du poste pour lequel l'individu reçoit de la formation ou qu'il occupe actuellement.
- Faire participer l'apprenant au processus de définition de ses besoins lorsqu'il s'agit de répondre aux exigences en matière de lecture du programme de formation professionnelle ou de l'emploi.
- Miser sur les connaissances préalables de l'individu au sujet des tâches que nécessite son poste comme fondement du cours.

- Définir le vocabulaire que l'individu sera appelé à lire pour s'acquitter de ses tâches, et évaluer la connaissance qu'il en a. Si le mot n'est pas compris, enseigner d'abord sa signification puis enseigner comment le lire.

- Utiliser le matériel de lecture qui est utilisé dans le cadre du programme de formation professionnelle ou de l'emploi.

- Amener l'individu à appliquer toutes les capacités de lecture qu'il a déjà maîtrisées (p. ex. phonétique, indices conceptuels) aux lectures qu'il doit faire dans le milieu de travail.

Les personnes qui ont des difficultés d'apprentissage ont besoin de mesures d'adaptation qui s'intègrent à la culture d'apprentissage d'une organisation. Selon le NALLD, il faut veiller à ce que les employés (1) comprennent comment ils traitent l'information et y réagissent le plus efficacement; (2) puissent associer ce style unique à la culture d'apprentissage de divers environnements de travail. McFadden, du NALLD, fait la liste des éléments clés de la réussite des programmes d'alphabétisation de la population active :

1. Les employés se voient affectés des tuteurs qui sont d'autres employés du même milieu de travail.

2. Tous les tuteurs suivent un programme préalable, en plus de recevoir de la formation récurrente en cours d'emploi.

3. Les besoins en matière d'apprentissage des adultes ayant des difficultés d'apprentissage demeurent la priorité.

4. Les travailleurs participent au programme assez longtemps pour acquérir des compétences durables qui les aideront à devenir indépendants et à s'attaquer à un objectif à long terme.

Voici des leçons informelles au sujet de la nature du problème des difficultés d'apprentissage dans le contexte de l'alphabétisation dans le milieu de travail :

- la vaste majorité des travailleurs doivent dorénavant posséder des capacités de lecture et d'écriture, et les travailleurs qui ont des difficultés d'apprentissage seront peut-être mal préparés à recevoir la formation récurrente nécessaire pour décrocher et conserver un emploi;

- la plupart des emplois nécessitent des niveaux plus élevés d'alphabétisation, et les personnes qui ont des difficultés d'apprentissage ont besoin d'une meilleure formation si elles doivent décrocher et conserver un emploi qui leur permettra d'atteindre l'autosuffisance économique;

- les adultes qui ont des difficultés d'apprentissage doivent apprendre à appliquer de façon générale les compétences acquises en classe, notamment la lecture, à des tâches spécifiques au travail;

- l'un des éléments essentiels des programmes d'alphabétisation en milieu de travail est d'être ciblé sur les adultes qui ont des difficultés d'apprentissage;
- si le travailleur est parfaitement conscient de ses points forts et ses points faibles, il est plus probable qu'il sera en mesure d'acquérir des compétences et de répondre aux exigences d'un emploi, et qu'il nécessitera moins de mesures d'adaptation;
- les adultes ayant des difficultés d'apprentissage qui sont au courant des mesures d'adaptation et des modifications dont ils ont besoin et qui sont capables de communiquer cette information ont de meilleures chances de réussir dans le milieu de travail.

5.3. Interventions dans le contexte de l'alphabétisation et de l'apprentissage

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les interventions – recherches, politiques, programmes et stratégies – visant à régler les problèmes d'alphabétisation rentrent dans les catégories suivantes : (1) recherches pour déterminer la nature du problème d'enseignement/d'apprentissage; (2) conception et mise en œuvre de programmes d'alphabétisation des adultes par le secteur public et le secteur privé qui font appel, par exemple, à des instructeurs rémunérés, à des volontaires ayant reçu une formation adéquate ou à des technologies d'apprentissage; et (3) programmes particuliers s'adressant aux personnes ayant des besoins spéciaux.

5.3.1. La recherche axée sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

La recherche dans ce domaine a porté sur l'utilisation de diverses techniques, technologies et approches. La plus grande partie de la recherche rentre dans la catégorie des évaluations formelles; on y revient donc dans la section 6. Il y a cependant certaines exceptions, dont voici un exemple.

Au chapitre de la mise en œuvre, la nature des compétences dont ont besoin les instructeurs qui assurent l'alphabétisation des adultes a été étudiée de façon préliminaire. En Australie, la profession a été étudiée à la University of Technology[90], qui a publié un *document de travail qui devrait servir de fondement à de nouvelles mesures de perfectionnement, et à la description des compétences dans certains contextes de la pratique de l'éducation de base des adultes.* Selon cette étude, comprendre les compétences que doivent posséder les instructeurs dans le domaine de l'alphabétisation des adultes présente des avantages : relever le moral des

praticiens, en définissant plus clairement l'éventail et la variété des tâches qu'ils accomplissent bien; contribuer à l'élaboration de cheminements de carrière; déterminer les lacunes dans le perfectionnement professionnel; servir de point de départ pour l'acquisition de compétences plus précises pour des contextes particuliers; et fournir du soutien à des campagnes de lobbying en faveur du financement du perfectionnement professionnel. Selon des leçons informelles qui en ont été tirées, l'adoption de normes de compétence (NC) présente des avantages apparents.

1. Application de normes professionnelles. Les NC sont des énoncés explicites de ce que les gens doivent être capables de faire pour pratiquer efficacement leur profession. L'accès à la profession et l'avancement pourraient reposer sur des critères plus objectifs et plus valables qu'à l'heure actuelle.

2. Fondement pour le perfectionnement professionnel. Les NC aident les universités à planifier les premiers cours de formation des enseignants et peuvent contribuer à la planification de cours d'éducation permanente et de perfectionnement professionnel; elles aident également les individus à planifier leur carrière.

Selon cette étude, voici quelles étaient les compétences des instructeurs de l'éducation de base des adultes en Australie en 1993 :

1. En ce qui concerne les approches et les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des adultes, la capacité :

   - d'appliquer la connaissance des théories du langage et de l'enseignement et de l'apprentissage du langage pour aider les adultes à acquérir des capacités de lecture et d'écriture et des capacités de calcul; l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques pour aider les adultes à acquérir des capacités de calcul; et l'apprentissage, notamment un apprentissage pertinent pour les adultes dans toute situation d'éducation de base des adultes;

   - d'utiliser un éventail de stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour réaliser des objectifs en matière de capacités de lecture et d'écriture et de calcul à des fins personnelles, sociales, éducationnelles et professionnelles.

2. En ce qui concerne la sélection des étudiants, la capacité :

   - d'interviewer, d'évaluer, de placer ou d'aiguiller les étudiants;

   - d'établir un équilibre entre les exigences des politiques du gouvernement et des entreprises et les besoins d'apprentissage des individus;

   - d'utiliser des systèmes de documentation pour consigner les entrevues et les résultats des placements ou des présentations, en fonction des exigences du gouvernement/de l'entreprise/de l'étudiant.

---

[90] *The Adult Basic Education Profession And Competence – Promoting Best Practice* (Scheeres, Gonczi, Hager et Morely-Warner, 1993).

3. En ce qui concerne la gestion des situations d'apprentissage, la capacité :

   - d'appliquer la connaissance des théories et des documents sur les programmes d'études pour élaborer et mettre en œuvre un programme compatible avec les besoins de l'individu, du groupe et du programme;
   - de gérer le temps, l'espace et les ressources de façon à maximiser les ressources éducationnelles;
   - d'adapter le programme d'études en fonction de l'évolution des circonstances et des besoins des étudiants.

4. En ce qui concerne le suivi de l'apprentissage, la capacité :

   - d'utiliser la connaissance des théories actuelles pour choisir et évaluer des méthodes d'évaluation appropriées;
   - de modifier les programmes des étudiants à l'issue de suivis périodiques;
   - d'étayer les progrès des étudiants de façon significative;
   - de continuellement remettre en question ses propres pratiques et de les adapter.

5. En ce qui concerne l'évaluation des programmes, la capacité :

   - d'examiner les modèles existants et d'y intégrer des stratégies d'évaluation appropriées, et d'utiliser l'évaluation des cours à des fins de révision, de planification et de perfectionnement;
   - de faire rapport sur l'efficacité des programmes.

6. En ce qui concerne les communications avec la collectivité et la consultation de celle-ci, la capacité :

   - de sensibiliser la collectivité, de la consulter et de négocier avec elle au sujet d'enjeux pertinents;
   - de représenter l'éducation de base des adultes à la fois dans le milieu de travail de l'enseignant et dans la collectivité;
   - de planifier et de mettre en œuvre des programmes d'éducation de base des adultes.

7. En ce qui concerne la formation et le perfectionnement professionnel, la capacité :

   - de se tenir au courant des enjeux, des politiques et des débats théoriques d'actualité;
   - de participer activement au perfectionnement professionnel;
   - d'apporter une contribution dans le domaine;

- de maximiser la contribution des bénévoles.

L'étude en conclut que *les praticiens de l'éducation de base des adultes conjuguent la connaissance des théories (de l'apprentissage, du langage, des mathématiques et des programmes), des ressources, des enjeux socio-politiques, des compétences et des stratégies (d'apprentissage, d'enseignement, de réflexion critique, de collaboration, de négociation, de résolution de conflits) et des qualités (flexibilité, sens de l'humour, solidarité, patience, sensibilité, respect, engagement) pour s'acquitter de leurs nombreux rôles dans divers contextes.*

5.3.2. Les politiques axées sur l'enseignement et l'apprentissage

Des politiques visant à assurer la qualité des programmes d'alphabétisation des adultes sont préconisées dans le cadre de diverses interventions/stratégies ayant pour objet (1) de dispenser des programmes d'alphabétisation par l'entremise des ministères provinciaux de l'éducation et de la formation; (2) d'établir et d'encourager de bonnes pratiques en matière de programmation; et (3) de fournir du soutien aux travailleurs de l'alphabétisation. En voici des exemples :

5.3.2.1. Les politiques provinciales en matière d'alphabétisation

Tandis que les programmes du gouvernement fédéral appuyaient la recherche, les partenariats, l'élaboration de matériel et des mesures d'action sociale en matière d'alphabétisation des adultes, les gouvernements provinciaux adoptaient des politiques et des programmes visant à organiser et à mettre en œuvre l'instruction et l'action sociale. Dans la plupart des cas, il s'agit de politiques correctives; cependant, elles comportent parfois un volet de prévention[91]. Les exemples qui suivent concernent trois provinces : le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard et l'Alberta.

En 1986, le Nouveau-Brunswick avait un taux «d'illettrisme» de 23,9 %, qui pouvait atteindre des proportions aussi élevées que 42 % dans certains segments de la population. Il existait divers programmes d'alphabétisation, mais la formation n'était pas toujours reconnue, les taux d'abandon pouvaient atteindre 50 %, et la formation n'était pas accessible à une grande partie

---

[91] *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : État de situation et réflexion* (Roy, Tremblay et Mastriani, 1996).

de la population, particulièrement dans les régions rurales isolées. La ministre d'État à l'Alphabétisation du Canada a été nommée au Nouveau-Brunswick, et cette nomination a servi de point de départ aux initiatives gouvernementales de partenariat avec les collectivités et le secteur privé pour favoriser l'alphabétisation dans la province. Grâce à la réorganisation des initiatives de différents ministères gouvernementaux, à la définition de nouveaux rôles pour le gouvernement, le secteur privé et les collectivités, et à des innovations dans les moyens de dispenser l'éducation des adultes, un organisme de bienfaisance sans but lucratif appelé *Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc.* a été créé pour orchestrer l'initiative de la province. Ce groupe a permis de focaliser les efforts du secteur privé, des collectivités et des bénévoles. Son conseil d'administration, dont les membres provenaient du secteur privé, a adopté une approche axée sur les résultats et privilégiant un bon rapport coût-efficacité. Le conseil d'administration a donné des avis, obtenu du financement de nombreuses sources, géré et financé des initiatives d'alphabétisation dans la collectivité et dans le milieu de travail. Des centaines d'entreprises, de fondations, de particuliers, de collectivités, de bénévoles, de groupes caritatifs et de groupes d'alphabétisation s'y sont joints. Voici les résultats que l'initiative a obtenus[92] :

- près de 500 Programmes communautaires de récupération scolaire (PCRS) ont été mis sur pied depuis juin 1991, ce qui a dépassé l'objectif initial de 100 PCRS sur quatre ans;
- 10 500 possibilités d'apprentissage ont été créées;
- 400 partenariats ont été forgés avec le secteur privé;
- le taux d'abandon dans les PCRS est de 7 % par rapport à 70 % dans les programmes traditionnels
- le taux d'illettrisme du Nouveau-Brunswick est maintenant de 19,5 %, par rapport à 23,9 % il y a quelques années;
- d'autres partenariats ont également été mis sur pied, notamment des partenariats de financement et de mise en œuvre et leurs produits dérivés;
- Contrairement aux PCRS, qui comptent sur le secteur privé pour leur financement, une autre initiative, le Programme de formation dans le milieu de travail (PFMT), est appuyée par les entreprises participantes et reçoit du financement dans le cadre de l'Entente de COOPÉRATION Canada-Nouveau-Brunswick sur le développement de l'entrepreneuriat et le perfectionnement des ressources humaines.

---

[92] *Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc.* (Un regard sur ...L'initiative d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, 1995).

De la même façon, à l'Île-du-Prince-Édouard[93], de faibles niveaux d'alphabétisation représentent un problème complexe pour 40 % de la population adulte qui ne peut lire que du matériel simple et, en fait, dont 17 % est incapable de lire. Les coûts socio-économiques en sont élevés. Le faible niveau d'alphabétisation se répercute sur la capacité des entreprises de former leurs employés, de faire appel à de nouvelles compétences avancées, d'adopter de nouvelles technologies et de demeurer compétitives. Il limite la capacité de la province d'attirer les investissements dont elle a besoin pour la croissance et l'expansion de l'économie, et il a des répercussions sur le revenu personnel, la santé, la sécurité, le développement des enfants et l'activité sociale, culturelle et civique. Dans la province, les enjeux consistent à déterminer comment assurer des ressources suffisantes et soutenables, comment élargir considérablement l'engagement communautaire pour relever les niveaux d'alphabétisation à l'échelle de la province, et comment intégrer la stratégie d'alphabétisation/éducation des adultes avec les stratégies des services de santé et services communautaires, de l'éducation et du développement économique. Pour mettre la politique en œuvre, l'Office of Higher Education, Training and Adult Learning a mis sur pied des partenariats faisant appel aux apprenants adultes, aux collectivités, aux établissements postsecondaire, au secteur public, aux organismes bénévoles, aux éducateurs des adultes et aux pouvoirs publics pour réaliser les objectifs suivants :

1. officialiser les partenariats;
2. collaborer avec d'autres ministères et groupes, établir un système structuré d'alphabétisation/éducation des adultes, les rôles de leadership et de coordination des partenaires étant clairement définis, pour offrir un éventail complet de possibilités aux apprenants adultes et pour répondre aux besoins définis par les apprenants, les éducateurs et les collectivités;
3. mettre sur pied un modèle de financement qui assure un continuum de programmes axés sur les problèmes de l'alphabétisation/l'éducation des adultes qui soient abordables et soutenables pour tous les apprenants adultes;
4. faire en sorte qu'un éventail complet de programmes soient accessibles et réceptifs aux besoins de tous les apprenants adultes, afin de déterminer par quels moyens l'alphabétisation/l'éducation des adultes peut être accessible aux adultes qui en sont actuellement exclus ou qui pourront en être exclus par suite de changements apportés à la Loi sur l'assurance-emploi;

---

[93] *Tough Challenges: Great Rewards – A Strategy For Adult Literacy/Education In Prince Edward Island* (Office of Higher Education, Training and Adult Learning, 1996).

5. mettre sur pied un processus d'agrément des éducateurs des adultes qui sera adopté par le gouvernement et mis en œuvre à l'échelle de la province, afin de reconnaître que l'éducation des adultes est une profession distincte dont les praticiens doivent répondre à des exigences particulières, pour veiller à l'excellence dans la profession, et pour reconnaître la contribution de l'alphabétisation/éducation des adultes comme moteur positif et puissant du développement économique;
6. faciliter un continuum d'acquisition du savoir dans un environnement d'apprentissage communautaire dans le cadre du système d'éducation des adultes, pour répondre aux besoins de la collectivité, favoriser des collectivités en santé et économiquement viables, intégrer une philosophie de l'éducation communautaire qui favorise des environnements d'apprentissage actif, pour amener les apprenants adultes et les collectivités qui les appuient à s'intéresser de plus près à la réussite des initiatives d'alphabétisation, et pour en accroître les répercussions sur la sensibilisation, l'acceptation et l'engagement de la part du public;
7. établir des normes et un processus d'évaluation des programmes d'alphabétisation/ éducation des adultes afin d'en déterminer l'efficacité, notamment des points de vue suivants : pertinence par rapport aux besoins des apprenants, coût-efficacité, qualité du programme d'études, résultats obtenus par les apprenants;
8. faciliter l'établissement de services d'évaluation des apprenants adultes pour faire en sorte qu'un processus d'évaluation individualisé soit accessible et disponible rapidement pour les apprenants adultes.

Un plan de mise en œuvre a été dressé pour l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de cette initiative et la mesure de ses résultats.

En Alberta, une initiative de réforme de l'éducation des adultes a été récemment entreprise. Selon le ministère de l'Enseignement supérieur et du Perfectionnement professionnel de l'Alberta[94],

> *En général, les adultes possédant peu d'éducation (c'est-à-dire moins d'une 12e année ou d'un secondaire 5) et peu d'aptitudes au travail et d'habiletés linguistiques suivent un programme de rattrapage scolaire à long terme en vue d'améliorer leurs compétences. Auparavant, de tels programmes portaient principalement sur les compétences scolaires et accordaient peu d'importance aux compétences professionnelles et aux aptitudes au travail. On procède*

---

[94] *Éducation - Initiatives au Canada, 1998 : un rapport des provinces et territoires* (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 1998).

actuellement à certaines réformes qui permettront d'offrir aux apprenantes et apprenants adultes un programme intégré prévoyant des cours appliqués ainsi que l'acquisition de connaissances et de compétences axées sur l'emploi et les métiers. Ils pourront ainsi trouver du travail ou amorcer un programme d'études postsecondaires. La réforme visera aussi à optimiser le rendement de l'investissement des ressources publiques dans les programmes destinés aux adultes.

Cette initiative de perfectionnement des adultes vient s'ajouter aux mesures actuelles d'alphabétisation dispensées par l'entremise d'un réseau de programmes communautaires de tutorat faisant appel à des bénévoles, de programmes offerts dans des collèges communautaires et des conseils scolaires, et d'initiatives d'alphabétisation dans le milieu de travail.

5.3.2.2. Les politiques des bonnes pratiques

Un autre genre d'intervention stratégique en matière d'alphabétisation est axé sur la définition et l'encouragement de bonnes pratiques sur le terrain. Divers énoncés ont été rédigés. Par exemple, en Colombie-Britannique, la trousse *ABE Volunteer Tutor Program Evaluation Kit*[95] énonce de bonnes pratiques relativement à la philosophie des programmes, à la planification, à la participation de la collectivité et aux maillages, aux activités de sensibilisation (recrutement, relations publiques, action sociale), à l'accès, aux installations et à l'équipement, à l'administration, à la participation, à la formation et au perfectionnement du personnel, à la formation des tuteurs, aux services de soutien pour les bénévoles, à l'évaluation des apprenants, aux services de soutien pour les apprenants, aux stratégies d'enseignement, au matériel, à l'évaluation des programmes et au financement.

Une intervention semblable en matière d'élaboration de politiques est axée sur les normes régissant les programmes d'études. À l'Île-du-Prince-Édouard, le Collège Holland a commencé à élaborer des normes et un processus d'évaluation des programmes d'alphabétisation/éducation des adultes dans la région de l'Atlantique. Selon la définition qui en a été donnée, les «normes» portent sur le programme d'études, les résultats, les titres de compétence des instructeurs et les installations. Les «normes inter-provinciales des provinces de l'Atlantique» pour les programmes d'études, dont la mise en œuvre a été autorisée par les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Atlantique en mars 1996, se fondent sur le programme d'études d'éducation de base des adultes de Terre-Neuve. Les instructeurs et les

---

[95] *Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit* (Thomas, 1989).

animateurs qui font partie du projet pilote de curriculum sont tous inscrits au programme de certificat en éducation des adultes.

Un troisième genre d'interventions axées sur les politiques s'intéressent à l'assurance de la qualité des programmes d'alphabétisation. En Ontario, des normes de qualité de base (NQB)[96] pour les programmes d'alphabétisation sont axées sur la mission du programme, la participation de la collectivité, l'engagement du programme envers les apprenants, l'engagement des apprenants envers le programme, le respect des apprenants, les approches et les méthodes centrées sur les apprenants, l'accès et l'équité, l'évaluation de l'apprentissage, le temps consacré à l'instruction, le coefficient apprenants/instructeur, le matériel didactique, la formation des praticiens, l'extension, les services de soutien, les liens organisationnels, la reddition des comptes dans le cadre du programme, la reddition des comptes du point de vue administratif, et l'évaluation du programme. Lorsque le Conseil scolaire d'Ottawa (CSO) a évalué son projet de reconnaissance de l'apprentissage des adultes[97], il a déterminé que parmi les facteurs ayant contribué au succès du projet, on retrouvait la rapidité de communication des résultats provinciaux, qui constituaient un cadre de référence servant de fondement aux tâches. Grâce aux NQB, le CSO a signalé qu'il avait «appris» de nouvelles procédures de transmission des données et de nouveaux genres de statistiques pour mesurer l'apprentissage; qu'il avait réussi à intégrer de façon plus poussée un modèle d'apprentissage basé sur les résultats; et qu'il avait renforcé sa capacité de donner des conseils et de fournir de la formation et des ressources aux praticiens de l'alphabétisation chargés de concrétiser les résultats recherchés à l'échelle de la province.

Une quatrième approche en ce qui concerne les politiques des bonnes pratiques consiste à analyser et à définir le succès des programmes d'alphabétisation des adultes. Selon le ministère de l'Éducation du Québec[98], l'alphabétisation est un domaine d'éducation qui exige, davantage que d'autres domaines, une définition nette de ce qui constitue la réussite. Au Québec, les milieux de l'éducation s'interrogent sur l'enjeu du succès en matière d'éducation et du succès en matière d'alphabétisation, et se mobilisent autour de cette question. Parmi les définitions actuelles de la réussite, on retrouve la réussite scolaire, la réussite sur le plan de l'éducation et la réussite sociale, chacune comportant des indicateurs différents, particulièrement l'alphabétisation des adultes.

---

[96] *Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB) : directives* (ministère de l'Éducation et de la Formation, Alphabétisation Ontario, 1998).

[97] *Recognition Of Adult Learning Project 1995-1996 - Final Report* (Conseil scolaire d'Ottawa, 1996).

- La réussite scolaire ne représente qu'une partie de la réussite de l'éducation, c'est-à-dire que le fait de décrocher un diplôme ouvre les portes de l'éducation supérieure. Les indicateurs de la réussite comprennent les résultats aux examens, les moyennes pondérées, le nombre de classes redoublées et l'obtention d'un diplôme. Même si la philosophie de l'éducation des adultes est très différente de celle de l'enseignement scolaire, l'obtention d'un diplôme continuait d'être le principal objectif de l'alphabétisation. Cependant, l'alphabétisation est beaucoup plus qu'une phase préparatoire en vue d'études supérieures.
- La réussite sur le plan de l'éducation est plus vaste que la réussite scolaire. Elle renvoie à l'ensemble du processus d'éducation : croissance personnelle et amélioration continue, développement optimal et harmonieux des capacités individuelles – intellectuelles, physiques, affectives et relationnelles. Il s'agit d'un processus récurrent, itératif et en constante évolution. Les indicateurs du succès renvoient à l'acquisition de compétences générales qui permettent une intégration sociale optimale. L'alphabétisation rejoint toutes les dimensions humaines; par conséquent, les indicateurs du succès vont au-delà des indicateurs qui ont trait à la lecture et à l'écriture, qu'il s'agisse de connaissance des ordinateurs, de réflexion critique, de sensibilisation et d'intérêt pour l'histoire, la géographie, les arts et diverses situations fonctionnelles.
- La réussite sociale comprend à la fois la réussite scolaire et la réussite sur le plan de l'éducation. La réussite sociale est un concept très vaste et très subjectif. Les définitions en varient selon la position des divers groupes sociaux et leur participation à la structure du pouvoir/aux relations de puissance, mais dans la plupart des cas, elle renvoie systématiquement à l'origine sociale et familiale, au statut professionnel, au revenu et au genre d'emploi, à la stabilité psychologique et affective, à la santé, etc. D'autres facteurs – d'ordre social, politique et économique – conditionnent et déterminent parfois la réussite sociale. La réussite scolaire n'est pas nécessairement une garantie de réussite sociale. L'alphabétisation ne représente clairement qu'un seul aspect de la réussite sociale. Comme l'affirme une caricature de l'UNESCO, «avant d'être alphabétisé, j'étais pauvre, malheureux et analphabète. Aujourd'hui, je suis seulement pauvre et malheureux».

Au Québec, les facteurs de réussite des programmes d'alphabétisation comprennent des facteurs andragogiques; des facteurs ayant trait au cadre organisationnel du projet de formation; des facteurs reliés à l'environnement du/des gouvernements; des facteurs reliés à

---

[98] *Réussite en alphabétisation : Réflexions et état de situation* (Désilets et Roy, 1995).

l'environnement social, culturel et économique; des facteurs reliés au mode de vie/milieu des apprenants adultes; et des facteurs concernant les adultes mêmes. Le défi actuel consiste à établir des indicateurs de réussite et des outils de mesure/évaluation appropriés. À l'heure actuelle, les commissions scolaires utilisent six critères : le transfert des connaissances, la réalisation d'objectifs notionnels en français et en mathématiques, les perceptions de l'adulte du point de vue de la satisfaction et de l'expression claire de la motivation, les perceptions du personnel enseignant, la réalisation des objectifs de l'apprenant adulte tels que formulés à l'origine, et l'évaluation du développement de la personnalité de l'apprenant. Pour connaître le succès, le ministère québécois recommande : (1) l'intégration des aspects fonctionnels et notionnels de la formation; (2) de la clarté et de la précision dans le projet de formation de l'adulte; (3) la définition des compétences; et (4) les transferts de l'apprentissage. Selon Roy[99], même si tout le monde convient qu'il est très difficile de rationaliser les facteurs du succès, ne serait-ce que parce qu'aucun des outils d'évaluation n'utilise le même langage, on peut suggérer certains critères possibles pour le succès : des objectifs clairs, réalistes, consignés par écrit ou dans un logiciel spécialisé, et qui sont atteints; un suivi périodique pendant toute la période de formation; des soutiens supplémentaires pour assurer un suivi régulier, depuis l'inscription jusqu'à la fin de la formation; la révision périodique des objectifs de formation; une évaluation sommative des compétences scolaires; et un questionnaire de suivi un an après l'achèvement de la formation. Les échecs peuvent être attribuables à des objectifs de formation qui ne sont pas adaptés aux besoins de l'apprenant adulte; ou à des programmes de formation non appropriés. En cas d'échec, Roy propose un temps d'arrêt pour permettre à l'apprenant de faire le point sur sa situation d'apprentissage; la réorientation de l'apprenant vers des situations de formation/d'apprentissage plus appropriées; la redéfinition du projet de formation; d'autres moyens : le bénévolat, l'emploi à court terme, un cours de connaissance de soi.

5.3.2.3. Les politiques à l'appui des travailleurs de l'alphabétisation

Compte tenu du fait que les travailleurs de l'alphabétisation ont besoin de soutien, certaines politiques ont été mises en place pour leur fournir des appuis en matière de formation et de réseautage. Partout au Canada, des réseaux d'alphabétisation et des fournisseurs de services d'éducation ont reçu des fonds, dans des proportions plus ou moins grandes, pour offrir du perfectionnement professionnel aux travailleurs de l'alphabétisation. Par exemple, en Alberta, des ressources ont été consenties aux coordonnateurs de l'alphabétisation de la province, dans

---

[99] *Départs et abandons en alphabétisation : Résultats de la consultation* (Roy, 1993).

le cadre d'un projet régional de personnes-ressources[100]. Le projet porte sur des questions comme les processus d'évaluation; les besoins en matière de perfectionnement professionnel en région rurale et en région urbaine; la non-participation; les méthodes de rechange pour dispenser la formation; la formation; l'agrément; une bibliothèque de ressources; et la planification stratégique. À Terre-Neuve et au Labrador, un cours de télé-éducation à l'intention des travailleurs de l'alphabétisation a été mis au point par TETRA (Telemedecine and Educational Technology Resources Agency)[101]. On a jugé que le cours pouvait être appliqué largement; et tous les participants avaient des opinions très positives au sujet de l'intérêt que le cours a représenté pour leurs activités de tutorat. Les évaluateurs recommandent que le cours soit offert régulièrement.

5.3.2.4. Analyse des politiques

L'analyse des politiques relatives aux moyens de dispenser l'alphabétisation et la formation aux adultes est fragmentaire et n'est pas très positive; par exemple, dans un examen de l'alphabétisation des adultes et des nouvelles technologies aux États-Unis, Meenan-Kunz[102] en arrivait à la conclusion suivante :

> *Nous ne pouvons aborder la question de la technologie dans les programmes d'alphabétisation des adultes hors contexte – sans mieux comprendre la complexité des programmes qui composent le «système» d'alphabétisation des adultes. Mais en fait, il ne s'agit pas vraiment d'un système. C'est plutôt une multiplicité de programmes qui ont une multitude de sources de financement et qui s'engagent à desservir des clientèles multiples. L'établissement de politiques de planification en vue de l'adaptation technologique, de formation du personnel et de conception de programmes d'études pour répondre aux besoins complexes du «système» d'alphabétisation des adultes pose des difficultés énormes.*

L'auteure en conclut que les problèmes des services d'alphabétisation des adultes comprennent une pénurie de fonds, un financement de sources multiples (et souvent assorti d'objectifs différents et de clientèles cibles différentes), un vaste éventail de programmes et d'apprenants, la décentralisation, l'absence de formation des enseignants, et un manque d'intérêt de la part du secteur des technologies. Elle recommandait des solutions auxquelles le Congrès américain pourrait participer à la mise sur pied d'une base de technologie,

---

[100] *Literacy Coordinators Of Alberta (LCA) Regional Resource People Project* (Fahy, 1993).
[101] *Distance Education Course For Literacy Providers Evaluation (Final Report)* (Kennedy et Kettle, 1991).
[102] *A Review Of Adult Literacy And New Technologies: Tools For A Lifetime* (Meenan-Kunz, 1996).

l'amélioration du système des programmes d'alphabétisation et la mise à l'essai de solutions de rechange.

Certaines études ont été menées au sujet des politiques provinciales d'alphabétisation. Par exemple, la Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario (CAO)[103], déterminée à améliorer les niveaux d'alphabétisation chez les adultes en Ontario, est convaincue que la stratégie la plus susceptible de se traduire par une augmentation des niveaux est de renforcer la disponibilité, l'accessibilité et l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes. Dans un examen des enjeux et des recherches concernant l'évaluation de l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes, la CAO fait remarquer que la politique d'alphabétisation des adultes en Ontario ne se prête pas à la réalisation des objectifs en la matière. Ziegler fait remarquer que, comme la réduction du déficit est une priorité pour la province comme pour le gouvernement fédéral, les fournisseurs de services qui comptent sur le financement public doivent relever des défis de taille. La survie des programmes financés par le gouvernement dépendra vraisemblablement de la mesure dans laquelle le programme ou le service est considéré comme étant digne du rôle du gouvernement, la mesure dans laquelle le programme ou le service est axé sur un besoin reconnu par le gouvernement et est considéré comme correspondant de près aux intérêts du gouvernement, et (ou) la mesure dans laquelle le gouvernement croit que le programme ou le service dispensé répond véritablement au besoin tel que le gouvernement provincial le perçoit et réussira à le combler. En Ontario, le gouvernement estime qu'il y a actuellement un grave problème d'alphabétisation chez les adultes et qu'il est relié aux engagements que le gouvernement a pris pour réduire le déficit, stimuler l'économie et réintégrer les travailleurs au marché du travail. Cependant, la CAO s'inquiète à l'idée que le gouvernement provincial puisse s'attacher trop étroitement aux rapports entre l'alphabétisation et le développement de la population active; et que la survie à long terme des programmes d'alphabétisation des adultes est reliée au défi de démontrer leur efficacité.

5.3.3. Les programmes visant à dispenser l'alphabétisation

Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent et sont dispensés de diverses façons : (1) par des bénévoles ayant reçu une formation; (2) par des instructeurs rémunérés dans des

---

[103] *The Effectiveness Of Adult Literacy Education: A Review Of Issues And Literature Related To Outcome-Based Evaluation Of Literacy Programs* (Ziegler, 1996).

milieux formels d'éducation; (3) par le biais de technologies d'apprentissage; et (4) par des bénévoles ou des employés rémunérés dans le cadre de programmes communautaires. Voici des exemples d'approches différentes pour la prestation des cours d'alphabétisation.

5.3.3.1. Programmes de tutorat par des bénévoles

Depuis 1930, Alphabétisation Laubach du Canada (ALC) organise et dispense des programmes d'alphabétisation selon la formule du tutorat par des bénévoles ayant reçu une formation. ALC est un organisme bénévole national sans but lucratif dont l'objectif est de relever le niveau d'alphabétisation de la société canadienne. Les tuteurs qui ont reçu une formation appropriée travaillent avec les participants pour améliorer leurs compétences fondamentales et fonctionnelles en matière de lecture, d'écriture, d'expression verbale, d'écoute, de calcul et d'autres aptitudes concrètes. Les programmes sont adaptés aux objectifs de l'étudiant. Parmi les programmes spéciaux de l'organisme, on retrouve Each One Teach One – des jeunes et des adultes qui apprennent à lire ensemble; Family Literacy, Peer Youth Tutor Clubs ainsi que Summer Reading for Fun. Ses méthodes de formation des tuteurs et d'enseignement sont dorénavant utilisées dans plus de 300 pays. Au Canada, en 1996-1997, il y avait près de 9 000 tuteurs ayant reçu une formation, 8 500 étudiants, et 165 conseils communautaires d'alphabétisation.

5.3.3.2. Programmes d'instruction formelle

Partout au Canada, des conseils scolaires et collèges communautaires ont mis sur pied des programmes d'alphabétisation des adultes. En général, ces programmes tentent d'imiter d'autres programmes, avec un programme d'études établi, des instructeurs qualifiés, des examens d'admission et de sortie, des horaires prédéterminés; cependant, un grand nombre sont plus souples. Même si l'opinion populaire peut penser que l'illettrisme est l'incapacité totale de lire et d'écrire, dans les pays industrialisés, le problème ne se situe pas à ce niveau. Au Canada, très peu d'adultes sont complètement analphabètes; cependant, un très grand nombre n'ont pas les capacités avancées de lecture et d'écriture nécessaires pour fonctionner pleinement dans un contexte socio-économique industrialisé. Ce dont ces adultes ont besoin, ce n'est pas d'apprendre à lire et à écrire, mais plutôt d'avoir accès à des cours de rattrapage de base : des programmes scolaires de base, des programmes de dynamique de la vie et d'aptitudes à l'emploi, depuis le niveau de l'alphabétisation de base jusqu'à l'équivalent de la fin du secondaire. Comme l'éducation de base des jeunes, l'alphabétisation des adultes est le

fondement qui permet aux adultes de poursuivre des études plus avancées et de continuer d'acquérir le savoir tout au long de leur vie. Il conviendrait de parler, dans le cas de ces programmes, d'éducation de base des adultes, mais l'expression «alphabétisation des adultes» a été utilisée parce que l'éducation relève de la compétence provinciale, même si, jusqu'à très récemment, le fédéral pouvait financer de tels programmes.

5.3.3.3. Programmes communautaires

Les programmes communautaires d'éducation et de formation en matière d'alphabétisation sont aussi diversifiés que les collectivités et les besoins des individus auxquels ils cherchent à répondre. Les exemples de programmes d'alphabétisation du Manitoba[104] donnés ci-dessous servent à illustrer à la fois cette variété de même que les bonnes pratiques relevées par Éducation et Formation professionnelle Manitoba (EFPM) : un lieu approprié pour l'instruction, le soutien de la collectivité envers le programme, un instructeur compétent, des efforts périodiques de recrutement, le recours à des bénévoles, et un engagement envers le perfectionnement du personnel.

Dans les régions urbaines du Manitoba, le programme *Open Doors* de Winnipeg est un programme communautaire offert dans un milieu scolaire et il a fait l'objet de l'évaluation suivante de la part de EFPM. Les besoins de la collectivité ont été évalués et les étudiants intéressés ont été identifiés avant le début du programme. Les enseignants comprennent la nature et les objectifs du programme et appuient l'initiative d'éducation des adultes; les étudiants adultes ne sont pas embarrassés d'avoir des besoins en matière d'alphabétisation et recrutent régulièrement de nouveaux étudiants. Un tel programme en milieu scolaire présente un avantage : les étudiants qui ont des enfants à l'école ont dorénavant une meilleure relation avec l'école. On considère que le programme a été couronné de succès parce que le groupe de travail de l'alphabétisation a joué un rôle important lorsqu'il s'agissait d'appuyer et d'élaborer le programme; il se charge de recruter des bénévoles et a une obligation en matière de collecte de fonds; les problèmes sont définis et des mesures sont prises pour les régler; les bénévoles et les employés rémunérés ont droit à des congés payés pour assister à des réunions et se perfectionner.

---

[104] *Méthode exemplaire au Manitoba – Modèles de programmes d'alphabétisation de qualité – programmes en milieu de travail urbain/rural/septentrional* (Direction de l'alphabétisation et de l'éducation permanente, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995).

Au Manitoba, en région rurale, le Centre d'amitié de Brandon est l'hôte d'un programme communautaire qui a également été évalué par EFPM. Dans le cadre de réseaux formels et informels dans la collectivité, dans la ville et à l'échelle de la province, le programme peut partager de l'information, coordonner des ressources et se tenir au courant de l'évolution des besoins. Dans le cadre d'évaluations centrées sur l'apprenant, les apprenants et les praticiens prennent de concert des décisions au sujet du programme, des activités de collectes de fonds et de la promotion du programme. Le programme reconnaît les points forts que les apprenants apportent au programme, ce qui a été un élément clé dans le recrutement de bouche à oreille. Un sondage a été mené auprès d'anciens participants pour déterminer si le programme répondait aux besoins des apprenants. Le programme mise sur un solide esprit de partenariat entre le Centre d'amitié et le groupe de travail de l'alphabétisation. Des stratégies d'instruction axées sur les apprenants sont utilisées, et les programmes d'études sont établis pour répondre aux intérêts et aux préoccupations des apprenants et de la collectivité. Les responsabilités relatives à l'expansion du programme à long terme sont assumées par rapport à la collectivité où il est offert. Les intervenants renforcent l'engagement en faveur de l'amélioration de la qualité du programme en assurant au personnel les ressources, le temps et les incitatifs nécessaires pour qu'il puisse participer aux initiatives visant à améliorer le programme.

Dans le Nord du Manitoba, le Centre d'amitié de Flin Flon est l'hôte d'un programme communautaire qui est dispensé dans une bibliothèque et qui présente les caractéristiques suivantes, selon EFPM. La collectivité y participe étroitement. Des activités de promotion et d'extension sont menées régulièrement et les bénévoles jouent un rôle actif au sein du groupe de travail, à titre de tuteurs du programme et lorsqu'il s'agit d'en faire la promotion, de faire du recrutement et de recueillir des fonds. Il y a articulation entre le programme et la division scolaire locale : les étudiants peuvent obtenir des crédits qui comptent pour l'obtention d'un diplôme du secondaire. Les cours d'alphabétisation, très variés, font place à l'imagination, et donnent aux étudiants la flexibilité dont ils ont besoin du point de vue des méthodes d'enseignement, du milieu d'apprentissage et des horaires des cours. Le programme reflète le rôle communautaire important que les bénévoles jouent dans son exploitation. Les réalités modernes d'une société où la technologie est en pleine transformation se reflètent dans l'importance qui est accordée à l'élargissement du programme, tant du point de vue de la formation des formateurs que de celui de l'apprentissage des étudiants.

À Winnipeg, Transcona Literacy est un programme bénévole offert dans un centre communautaire. Il est dispensé dans un lieu facilement accessible qui convient aux tuteurs

comme aux étudiants. Les étudiants sont réunis en groupes, et des cours de brève durée sont offerts, de même que de l'instruction en petits groupes. Même si la majorité des bénévoles font office de tuteurs, certains membres de la collectivité locale ont apporté occasionnellement leur contribution au programme, en prenant la parole devant les groupes d'étudiants. Le programme témoigne de l'engagement constamment renouvelé envers le modèle du bénévolat et le développement professionnel des bénévoles. Le programme a fait la preuve de l'éventail des possibilités dont les tuteurs et les étudiants ont besoin, depuis l'élargissement des installations de la bibliothèque jusqu'à la mise sur pied de groupes d'étudiants intéressés.

Au Manitoba, toujours en milieu rural, la Pembina Valley Language Education Association offre un programme communautaire dans plusieurs centres. Les programmes, qui ont recours à la collaboration, à la gestion efficace, à des modalités de financement innovatrices, reposent sur une solide philosophie instructionnelle. Ces efforts ont eu des répercussions profondes sur les objectifs personnels, les débouchés d'emploi, les objectifs éducationnels et la qualité de vie des participants. Les liens entre les programmes à temps partiel, à temps plein et les programmes en milieu de travail sont solides. Compte tenu des rétroactions des apprenants, le nombre d'heures de cours a augmenté et dorénavant, un plus grand nombre d'apprenants ont accès à des ordinateurs. On met davantage l'accent sur l'extension dans la collectivité et la publicité.

5.3.3.4. Programmes axés sur les technologies d'apprentissage

Aux États-Unis, le National Centre on Adult Literacy, le réseau de télévision PBS et d'autres partenaires ont établi, de concert, LiteracyLink, une application technologique de pointe qui a pour objet d'aider les apprenants adultes à terminer leur cours secondaire[105]. LiteracyLink est conçu pour desservir plus de 40 millions d'Américains et d'Américaines qui ont besoin d'instruction de base. Comme il s'agit d'un système extensible d'acquisition continue du savoir en direct qui fait appel à la télévision, il intègre les dernières technologies Internet, les technologies vidéos et les technologies informatiques. Son objectif est double :

1. accroître l'accessibilité des possibilités d'apprentissage qui aideront les adultes à obtenir un diplôme du secondaire;
2. améliorer la qualité de l'instruction offerte aux apprenants et aux formateurs en alphabétisation des adultes partout au pays, par des ressources avancées et le perfectionnement du personnel.

---

[105] *NCAL, PBS, And KET Innovative Partnership Using State-Of-The-Art Technology To Help Adult Learners Pursue High School Diploma And GED Certificate* (National Center on Adult Literacy, 1997).

LiteracyLink doit faire l'objet d'une évaluation externe qui permettra (1) d'aider les concepteurs à créer des produits efficaces; (2) d'aider les bailleurs de fonds à évaluer les répercussions de leurs investissements; (3) de mieux faire comprendre comment les innovations technologiques de ce genre peuvent s'ajouter aux méthodes plus traditionnelles d'enseignement; (4) de mieux comprendre quels étudiants profitent le plus d'une approche innovatrice de genre; et (5) de se familiariser avec les facteurs (milieu, méthodes d'enseignement, horaires et soutien aux instructeurs) qui contribuent à en maximiser l'impact. Le principal objet de l'évaluation sera de tester la capacité des apprenants d'accéder à un matériel diversifié, de déterminer dans quelle mesure les étudiants sont à l'aise face aux produits médiatiques, et de tester la capacité des enseignants d'accéder aux ressources disponibles et leur volonté de les utiliser. Des recherches seront également menées pour déterminer les différences au chapitre de l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture des adultes qui utilisent le matériel en direct et qui font les examens préparatoires par rapport à ceux qui ne le font pas; de déterminer si les diagnostics en direct ont une influence générale sur l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture; d'examiner les différences dans l'utilisation concrète des ressources en direct dans tel ou tel contexte instructionnel, par exemple postes de travail dans les bibliothèques, milieu de travail ou salles de classe; et de déterminer la relation entre les ressources et la vidéo en direct d'une part et l'apprentissage de l'autre.

5.3.4. Stratégies et outils axés sur l'alphabétisation et l'apprentissage

En ce qui concerne les moyens de dispenser l'alphabétisation et la formation, divers outils et diverses stratégies ont été mis au point, telles que des interventions ou des stratégies visant à répondre à des besoins spéciaux, et peut-être des outils d'évaluation des produits et des programmes.

5.3.4.1. Stratégies spéciales d'enseignement

La recherche montre comment les adultes apprennent et comment la lecture devrait être enseignée; il n'est donc pas surprenant de constater que des méthodes spécialisées pour l'alphabétisation des adultes ont été mises au point. Par exemple, Sticht[106] fait la promotion d'un modèle appelé Fonctional Context Education : il s'agit d'une approche selon laquelle l'enseignement d'aptitudes langagières, intellectuelles et cognitives de base et la matière enseignée dans les écoles, y compris dans le cadre des programmes d'éducation et de

[106] *Functional Context Education (FCE), Making Learning Relevant* (Sticht, 1997).

formation pour les jeunes décrocheurs et les adultes, sont intégrés dans des contextes fonctionnels qui engagent les apprenants à l'extérieur de la salle de classe, notamment dans le monde du travail.

5.3.4.2. Liens avec les enseignants qui enseignent la lecture en général

Dans une certaine mesure, les enseignants en général, et les enseignants qui enseignent la lecture en particulier, ont été sensibilisés à leur connexion avec l'alphabétisation des adultes, à des fins de prévention. Par exemple, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a demandé à ses membres ce qu'ils pensaient de la nature et de l'ampleur des problèmes d'alphabétisation dans leur classe, des facteurs qui influencent l'alphabétisation des élèves, et des mesures, des stratégies et des ressources qui sont efficaces lorsqu'il s'agit de promouvoir l'alphabétisation des élèves qui éprouvent des difficultés. Certains membres de l'Association internationale pour la lecture (AIL) ont compris qu'ils avaient un rôle à jouer[107]. En 1986, un groupe de professionnels de l'AIL qui s'intéressaient à la question de l'alphabétisation chez les adultes a établi une série de lignes directrices : (1) sensibilisation, pour encourager les conseils locaux à se sensibiliser à la question de l'alphabétisation des adultes et partager cette sensibilisation avec d'autres membres de l'AIL; (2) collaboration, pour encourager les conseils locaux à collaborer avec des organismes d'alphabétisation des adultes et à les consulter; un grand nombre sont des organisations bénévoles qui pourraient accueillir de meilleures communications d'un bon œil; et (3) aide technique, pour encourager les enseignants qui enseignent la lecture à partager leur savoir-faire en faisant du tutorat, en organisant des ateliers et en faisant office de consultants auprès de programmes bénévoles d'alphabétisation. Selon Richardson, les résultats de ces activités ont montré qu'à l'origine, les conseils locaux s'intéressaient à l'alphabétisation des adultes; cependant, entre 1989 et 1996, le nombre d'activités a diminué de plus de la moitié. Selon l'auteure, *la bonne nouvelle, c'est que le pourcentage des activités d'aide technique a augmenté au fil des ans, ce qui laisse penser que des spécialistes de l'enseignement de la lecture partagent davantage leur savoir-faire avec les formateurs en alphabétisation par le biais du tutorat, d'ateliers et de consultations. La mauvaise nouvelle, c'est que nous semblons consacrer moins de temps à la sensibilisation et à la collaboration avec les formateurs en alphabétisation.* Pour accroître la sensibilisation et la collaboration, Richardson recommande que les professionnels de l'enseignement de la lecture tiennent une réunion sur la question de l'alphabétisation des adultes, présentent de l'information

---

[107] *Is There A Skeleton In The Reading Specialist's Closet? Adult Literacy As A Fad* (Richardson, 1997).

sur le sujet dans un bulletin de nouvelles destiné aux spécialistes de l'enseignement de la lecture, envisagent de rendre hommage à un programme ou à un groupe d'alphabétisation des adultes dans la région, entrent en communication avec un organisme bénévole d'alphabétisation des adultes dans la localité et voient quels sont ses besoins. Elle en conclut ce qui suit : *La porte du placard a été refermée sur le squelette, non seulement pour le pays en général, mais également pour les spécialistes de l'enseignement de la lecture. La participation à des activités d'alphabétisation des adultes au niveau local n'est plus encouragée. L'intérêt à l'égard de l'alphabétisation des adultes renaîtra sans aucun doute, si l'expérience des dernières décennies permet de prédire l'avenir.*

5.3.4.3. Choix des technologies pour l'apprentissage des adultes

Un outil de ce genre est conçu pour faciliter le choix et l'utilisation des technologies. En 1998, Stites a publié un guide pour le choix et l'utilisation de technologies destinées à l'apprentissage des adultes, sous les auspices du NCAL[108]. ALL-Tech a été présenté comme un cadre d'évaluation que les éducateurs des adultes pourraient utiliser pour évaluer les utilisations actuelles de la technologie et pour planifier des applications technologiques plus efficaces à l'appui de l'acquisition continue du savoir. Ce guide reposait sur la prémisse voulant que, dans le système d'éducation de base des adultes, les applications technologiques existantes ne tiraient pas pleinement profit des possibilités de la technologie pour optimiser l'apprentissage des adultes; et qu'afin d'utiliser la technologie pour régler les problèmes de l'inégalité d'accès et relever la qualité des cours d'apprentissage des adultes, il ne fallait pas se contenter d'accroître le nombre d'ordinateurs, de logiciels et d'équipements de télécommunication; la qualité et l'efficacité d'utilisation des technologies étaient également des éléments de premier plan. Ce cadre d'évaluation définit des indicateurs de l'apprentissage engagé et des technologies de haute performance et explique comment utiliser ces indicateurs pour déterminer dans quelle mesure la technologie et les programmes rehaussés par la technologie viennent compléter l'apprentissage. Il présente un cadre pour l'évaluation des technologies en tant qu'outils d'apprentissage, compte tenu des éléments suivants :

- La nature de l'apprentissage des adultes et les rôles éventuels que la technologie peut jouer lorsqu'il s'agit d'aider à créer des environnements d'apprentissage.
- La révision des indicateurs traditionnels (M-12) de l'apprentissage engagé et des technologies haute performance. On retrouve sept variables traditionnelles de

l'apprentissage et de l'enseignement efficaces : (1) des apprenants qui accomplissent des tâches authentiques et multidisciplinaires; (2) des évaluations reposant sur l'accomplissement de tâches réelles; (3) la participation des apprenants selon des modes d'instruction interactifs; (4) des apprenants qui travaillent en collaboration; (5) des apprenants qui se retrouvent dans des groupes hétérogènes; (6) l'instructeur qui agit à titre de facilitateur de l'apprentissage; et (7) l'apprentissage par l'exploration. À ces sept variables, ALL-Tech intègre quatre nouveaux indicateurs, c.-à-d. des technologies d'apprentissage qui sont évolutives, qui reposent sur le vécu, qui récompensent les apprenants et qui s'accommodent des différences dans l'apprentissage.

- Les facteurs qui peuvent faciliter ou entraver l'application efficace de la technologie pour l'apprentissage des adultes sont : les coûts relativement élevés de la technologie et le fait que l'éducation des adultes ne soit pas bien financée; les besoins en matière de formation et de perfectionnement professionnel des éducateurs des adultes; la résistance générale des adultes envers la nouveauté; et les répercussions de la révolution de l'information sur la vie et le travail au XXI[e] siècle.

Selon Bixler et Askov[109], les technologies instructionnelles efficaces donneront des moyens de contrôle aux apprenants et les aideront à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. Voici les caractéristiques des logiciels élaborés à l'Institute for Study of Adult Literacy :

1. Interaction : les adultes apprennent par le biais de l'engagement actif.
2. Rétroactions : les rétroactions sont nécessaires; elles devraient être privées et ne pas porter de jugement.
3. Le contrôle exercé par l'apprenant : les programmes instructionnels individualisés et contrôlés par l'apprenant permettent à celui-ci d'arrêter et de recommencer quand cela lui convient. Des accessoires contrôlés par l'apprenant sont également utiles : des moteurs de recherche, des dictionnaires intégrés. Les apprenants devraient pouvoir faire des commentaires sur les difficultés qui surgissent, les aspects de la leçon qu'ils ont appréciés, etc.
4. Mode d'emploi et aide : devraient être visibles et facilement accessibles.
5. Uniformité : un mode d'organisation explicite permet de mieux mémoriser un nouveau matériel.

---

[108] *Assessing Lifelong Learning Technology (ALL-Tech): A Guide For Choosing And Using Technology For Adult Learning* (Stites, 1998).
[109] *Characteristics Of Effective Instructional Technologies* (Brixler et Askov, 1996).

6. Organisation : écrans sommaires, brefs segments instructionnels, système de tenue de dossiers. Les adultes éprouvent un sentiment d'accomplissement lorsque la matière est divisée en modules, unités et sous-unités.

7. Graphiques : des graphiques simples mais attrayants renforcent l'apprentissage.

8. Évaluation et tenue de dossiers : des tests diagnostics et tests de maîtrise intégrés sont utiles lorsque les apprenants passent d'une classe à l'autre.

9. Personnalisation : de l'instruction et des évaluations.

10. Manuel de l'instructeur : un manuel détaillé et illustré est essentiel. Il devrait être bien rédigé dans un langage non technique.

5.3.4.4. Évaluation des programmes

Il est reconnu qu'il a des lacunes au chapitre de l'évaluation des programmes dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. De nombreux outils et de nombreuses procédures d'évaluation ont été élaborés, et notamment :

1. une méthode d'évaluation ethnographique coopérative[110] de l'Université de la Colombie-Britannique;

2. un dossier des instruments d'évaluation des programmes d'alphabétisation[111] et qui comprend des enquêtes de base, des systèmes de gestion de l'information, des systèmes d'évaluation des apprenants, les répercussions des rapports sur l'alphabétisation, des fiches d'écoute-radio; proposé par la Fondation allemande pour le développement international;

3. de l'UNESCO[112], un guide de planification, de conception et de mise en œuvre des évaluations ainsi que d'utilisation des résultats des évaluations, qui offre notamment une information détaillée sur les définitions, le contexte, les objectifs et les fonctions de l'évaluation; des paradigmes et des modèles d'évaluation; des processus de planification et de gestion de l'évaluation ainsi que des systèmes d'information de gestion; et les distinctions à faire entre l'évaluation en mode naturaliste et l'évaluation en mode rationaliste;

4. de la Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario[113], un livre pour mieux comprendre à quoi servent l'évaluation et la planification; comment amorcer le processus; qui devrait y participer; les outils et les techniques; comment prendre des mesures; comment documenter et présenter les résultats d'évaluation;

---

[110] *Suspended In A Web Of Relationships: Collaborative Ethnographic Evaluation* (Tom, Fingeret et coll., 1994).

[111] *Dossier Evaluation Instruments For Literacy Programmes, A Contribution To The International Literacy Year 1990* (Müller et Dietrich, 1989).

[112] *Évaluation des projets, programmes et campagnes d'alphabétisation pour le développement* (Bhola, 1990).

[113] *Program Evaluation and Planning Book* (Breen, 1991).

5. de l'Association de formation professionnelle des adultes (AFPA)[114], un outil d'évaluation mettant d'abord en contexte l'illettrisme et l'évaluation et fournissant des outils pour évaluer l'écrit et la lecture;

6. du Bureau de l'alphabétisation du Manitoba[115], un document sur les tests standardisés et les tests critériels, l'évaluation structurée et non structurée, et l'application des tests normalisés aux participants aux programmes d'éducation en milieu de travail;

7. de l'Association canadienne des administrateurs municipaux (ACAM) et du Centre d'éducation en milieu de travail d'ABC CANADA[116], un guide de planification pour l'évaluation collaborative des programmes d'alphabétisation en milieu de travail municipal;

8. un manuel pour l'évaluation des progrès des apprenants dans le cadre des programmes d'alphabétisation de base des adultes des conseils scolaires, produit par le Conseil scolaire de North York[117], qui offre notamment des conseils sur la façon de planifier une évaluation, de recueillir des données et de les analyser;

9. du US Centre on Education and Work, une liste de vérification pour l'évaluation de l'éducation en milieu de travail[118];

10. de la Fondation pour l'alphabétisation ABC CANADA, un guide à l'intention des planificateurs du développement en milieu de travail[119].

5.3.4.5. Stratégies expresses de mise en œuvre

Les recherches et l'amélioration des pratiques au fil du temps ont permis de beaucoup mieux comprendre comment les adultes apprennent ainsi que les meilleures façons de leur faire acquérir des compétences de base en matière d'alphabétisme. Fingeret et Drennon[120] font ressortir la différence entre la formation traditionnelle en matière d'alphabétisation et la formation optimale. La formation traditionnelle est axée sur la lecture : analyse phonétique, syllabation, identification de l'idée principale; la «signification» se trouve dans le texte (plutôt

---

[114] *Illettrisme et évaluation : Ouvrons le débat* (Association de formation professionnelle des adultes, 1987).

[115] *Évaluation des élèves des programmes d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes* (Bureau de l'alphabétisation du Manitoba, 1992).

[116] *Un guide de planification pour l'évaluation collaborative des programmes d'alphabétisation en milieu de travail municipal* (Association canadienne des administrateurs municipaux et Centre d'éducation en milieu de travail, ABC CANADA, 1998).

[117] *How Do We Measure Up? A Manual For Evaluation Of Ongoing Learner Assessment In School Board Adult Basic Literacy Programs* (Hanks, 1994).

[118] *Workplace Education Evaluation Checklist: A Tool For Assessing And Improving Performance* (Manly, 1994).

[119] *L'évaluation collective : Guide à l'intention des planificateurs du développement en milieu de travail* (Jurmo et Follinsbee, 1994).

[120] *Literacy For Life, Adult Learners, New Practices* (Fingeret et Drennon, 1997).

que d'être déduite par le biais d'interactions avec les textes et le monde social) de sorte que les objectifs instructionnels sont axés sur le codage et le décodage. L'instruction traditionnelle repose sur les mots et sur la façon dont ils servent à construire des phrases et des paragraphes. Selon Fingeret et Drennon, le but réel de l'alphabétisation est de permettre à l'apprenant de s'alphabétiser en fonction de contextes sociaux-culturels déterminés. La meilleure façon de l'envisager, c'est d'y voir un modèle idéologique qui respecte la nature sociale de l'alphabétisation et la nature politique de l'action. La formation optimale fait de l'apprenant adulte le point de mire du processus, respecte les choix de l'apprenant en train de s'alphabétiser, et repose sur l'hypothèse voulant que les ressources intérieures de l'adulte soient essentielles au changement.

Compte tenu de ces distinctions et de leurs répercussions sur la prestation des programmes, les auteurs recommandent ce qui suit :

1. que les praticiens soient priés de réfléchir davantage sur leur philosophie de l'éducation et leurs valeurs, et de voir l'alphabétisation comme un partenariat avec leurs étudiants;

2. que le personnel et les bénévoles des programmes d'alphabétisation des adultes soient équipés pour aider les apprenants à faire face aux enjeux complexes qui surgissent par rapport au changement;

3. chaque fois que possible, que les programmes d'alphabétisation des adultes mettent des services de counselling à la disposition des étudiants selon diverses méthodes, par exemple counselling par les pairs, conseillers faisant office de personnes-ressources pour les enseignants;

4. les adultes qui participent à des programmes d'alphabétisation ont besoin d'occasions de se parler les uns les autres au sujet de la honte qu'ils éprouvent, de leur littératie et de leurs sentiments, afin d'établir des relations de confiance avec d'autres étudiants et le personnel;

5. les programmes d'alphabétisation des adultes devraient reconnaître les capacités des étudiants à résoudre des problèmes et les aider à se positionner comme des consommateurs de services avertis;

6. que les services d'alphabétisation fassent davantage de publicité, selon des moyens variés, par exemple recourir à d'anciens étudiants pour promouvoir les programmes et faire de la publicité dans des endroits que les adultes fréquenteront vraisemblablement;

7. des approches participatives à la planification et à l'évaluation permettraient de réunir des perspectives variées qui se traduiraient par une énergie renouvelée face au programme, le renforcement de l'apprentissage pour tous, et des progrès importants en ce qui concerne le changement dans des domaines revêtant une importance capitale dans la vie des étudiants;

8. les programmes d'études devraient être axés sur les problèmes auxquels les apprenants adultes font face à l'extérieur du programme;

9. les programmes devraient enseigner efficacement des capacités de raisonnement et des capacités cognitives supérieures;

10. l'instruction aide les étudiants à cesser de se blâmer, particulièrement lorsqu'elle est jumelée au counselling;

11. que des moyens soient trouvés pour appuyer les étudiants dans la pratique de la lecture et de l'écriture dans des situations de plus en plus publiques;

12. que les communications interculturelles soient enseignées;

13. que des «évaluations authentiques», qui font appel à la réflexion et à l'analyse, soient réalisées au sujet d'un échantillon de produits provenant de la pratique de la lecture et de l'écriture dans de nombreux domaines de la vie des étudiants; en d'autres mots, une évaluation de portefeuille;

14. une politique qui appuie un rôle actif pour les apprenants dans le cadre des programmes et qui offre davantage de cours en classe, de «pratique» à l'extérieur de la classe, et plus d'interactions entre les adultes qui appliquent un vaste éventail de capacités de lecture et d'écriture;

15. une politique qui appuie des vues plus positives, dans les médias, au sujet des adultes qui désirent s'alphabétiser;

16. une politique qui encourage l'adoption d'un objectif fondamental en matière d'alphabétisation plutôt que des buts distincts, invitant les praticiens et les auteurs de politique à adopter une vision partagée de la littératie.

5.4. Sommaire

On a vu dans la présente section des exemples d'interventions typiques, selon le contexte stratégique : l'alphabétisation aux fins de la participation à la société, aux fins du travail ou aux fins de l'acquisition continue du savoir. Les interventions ont généralement revêtu les formes suivantes : (1) recherches accompagnées de recommandations; (2) élaboration et mise en œuvre de politiques; (3) programmes d'instruction et (ou) d'action sociale; (4) stratégies ou pratiques concrètes. Les interventions reposent sur les prémisses suivantes :

- la capacité de lecture et d'écriture fait partie intégrante de la citoyenneté au Canada, c.-à-d. que la démocratie repose sur des choix informés, et les choix informés reposent sur la capacité de lire et de communiquer à des niveaux correspondant aux exigences de la vie contemporaine;

- la capacité de lecture et d'écriture est essentielle à la participation active dans le milieu de travail; c.-à-d. que la prospérité du Canada dépend du développement des ressources économiques et humaines, et l'alphabétisation est un aspect fondamental des deux;
- l'éducation et la formation de base ainsi que l'éducation et la formation récurrentes sont essentielles pour l'acquisition continue du savoir, et pour la participation à la vie et au travail dans la collectivité locale et dans le monde en général.

Dans le contexte de l'alphabétisation pour la responsabilisation personnelle et la participation communautaire, les interventions axées sur les problèmes d'alphabétisation renvoient aux concepts suivants : (1) politiques à l'appui des travaux de recherche, des programmes et des stratégies; (2) recherches pour mieux comprendre la nature du problème; (3) enseignement correctif/programmes d'acquisition du savoir offerts par des tuteurs bénévoles, des pairs ou encore des instructeurs qualifiés; (4) programmes d'action sociale et campagnes de relations publiques destinés à faire connaître l'importance de l'alphabétisation, réduire les exigences en la matière lorsque c'est possible et approprié, et faire participer les apprenants de façon significative. Toutes ces interventions reposent sur l'hypothèse fondamentale voulant que les personnes qui affichent de faibles niveaux d'alphabétisation éprouvent de la difficulté à exercer leurs droits et à s'acquitter de leurs rôles et de leurs responsabilités en tant que citoyens d'une société démocratique. Les résultats négatifs pour les individus et pour la société peuvent se manifester par des problèmes généraux, manque d'estime de soi et accès inéquitable à la vie communautaire, et (ou) des problèmes particuliers comme l'anarchie et d'autres comportements socialement perturbateurs.

- Les interventions stratégiques dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à la société s'adressent à la partie de la population qui n'apporte pas de contribution active à la collectivité et, en fait, qui compte sur les ressources communautaires à cause de faibles niveaux d'alphabétisation. Les politiques-cadres ont compris l'impartition de travaux de recherche et la mise sur pied de certains programmes particuliers d'alphabétisation, p. ex. des programmes qui font appel à des tuteurs bénévoles et des programmes d'alphabétisation familiale; l'implantation de réseaux, la réalisation de recherche et l'élaboration de matériel à l'appui des travailleurs de l'alphabétisation; et certaines mesures de relations publiques pour sensibiliser le public et recruter des apprenants. Au Canada, s'agissant des politiques-cadres, les politiques d'alphabétisation des adultes dans le contexte de la participation à la société et de l'emploi se retrouvent

implicitement dans le mandat et les activités de Développement des ressources humaines Canada. Les politiques axées sur la mise en œuvre de programmes et de services d'alphabétisation aux fins de l'acquisition continue du savoir relèvent avant tout de la compétence des provinces, et des exemples en sont donnés pour chaque province et chaque territoire. Grâce à la politique fédérale, le Secrétariat national à l'alphabétisation a pu financer de la recherche sur l'alphabétisation des adultes, mettre sur pied des projets pilotes dans le domaine, appuyer l'élaboration de matériel canadien pour l'alphabétisation des adultes, et appuyer l'alphabétisation en milieu de travail, notamment par du matériel d'apprentissage pour le milieu de travail, la formation de travailleurs spécialisés de l'alphabétisation en milieu de travail, la mise sur pied de programmes pilotes en milieu de travail et le financement de recherches dans de nouveaux domaines. Une analyse des initiatives stratégiques révèle certains mythes, certaines réussites et certains échecs.

- Les projets de recherche ont représenté l'intervention la plus évidente en matière d'alphabétisation des adultes. Des recherches exhaustives ont porté sur la nature et l'ampleur des faibles niveaux d'alphabétisation, à l'échelle internationale et au Canada. Travaillant de concert, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada ont produit les principaux travaux de recherche, et le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) de DRHC a participé à presque tous les travaux de recherche sur l'alphabétisation des adultes qui ont été entrepris au Canada ou les a financés. L'un des principes directeurs de la recherche financée par le SNA concerne les partenariats entre les chercheurs, les praticiens et les apprenants. Outre la grande Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes menée en 1994, diverses autres études ont été entreprises à des fins d'élaboration ou d'analyse de politiques. Par exemple, Jones (1993) a contribué à redéfinir l'alphabétisme, qui était autrefois considérée comme un état de fait, l'adulte étant alphabète ou analphabète; on l'envisage dorénavant comme un continuum de différents niveaux de compétence; aux États-Unis, le US National Institute for Literacy (1995) a examiné les tests et les mesures qui étaient utilisés; la Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres a fait des recherches sur l'alphabétisation et les compétences parentales.

- Les programmes d'enseignement/d'apprentissage – qui représentent un troisième genre d'intervention visant l'alphabétisation dans tous les contextes – peuvent être (1) de nature générale – c.-à-d. ouverts à tous (p. ex. dans un collège communautaire ou une bibliothèque); ou (2) de nature particulière (p. ex. viser des populations spéciales comme les

contrevenants et les ex-contrevenants, les chômeurs et les marginalisés, les femmes ou les familles, les minorités francophones, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage ou les malentendants). Cette section présente des exemples de programmes, classés selon leur orientation ou leur clientèle cible, qui ont pour objet d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture, d'accroître la responsabilisation personnelle et de renforcer la contribution positive de l'individu à la collectivité; de nombreuses leçons informelles peuvent en être tirées.

- Comme de nombreuses personnes tiennent l'alphabétisation pour acquise, des interventions d'un quatrième genre ont été entreprises pour attirer l'attention sur les problèmes découlant de l'illettrisme des adultes et (ou) défendre la cause des personnes marginalisées faute de compétences en matière d'alphabétisme. Ces interventions d'action sociale ont eu pour objet (1) de promouvoir l'intérêt de l'alphabétisation pour tous (p. ex. la campagne APPRENDRE d'ABC CANADA); (2) de promouvoir des programmes pour les moins favorisés (p. ex. les mesures prises par la Société John Howard du Canada); (3) de promouvoir l'action politique (p. ex. les mesures prises par le Movement for Canadian Literacy); (4) de faire participer les apprenants (p. ex. les mesures prises par le Learners' Committee du MCL); et (5) de réduire les exigences en matière d'alphabétisme (p. ex. les mesures prises par l'Association des consommateurs du Canada).

Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à l'économie et au développement industriel, les interventions visant à régler les problèmes liés à l'alphabétisation rentraient dans les catégories suivantes : (1) politiques-cadres et travaux de recherche pour mettre en lumière l'importance de l'évolution de la main-d'œuvre et du perfectionnement des habiletés pour favoriser notre compétitivité dans l'économie mondiale; (2) programmes d'alphabétisation en milieu de travail établis par les syndicats et (ou) les employeurs, avec des enseignants, des tuteurs et (ou) des moyens technologiques, dans des lieux de travail particuliers ou à l'échelle de l'industrie; (3) programmes d'alphabétisation en milieu de travail conçus par le système formel d'éducation ou des organismes communautaires pour dispenser des programmes d'apprentissage et de soutien aux individus; (4) campagnes de relations publiques pour faire connaître l'importance des coûts humains du chômage et du sous-emploi.

- L'intervention la plus importante en matière d'alphabétisation des adultes a été, et de loin, la recherche visant à étudier l'alphabétisation dans le milieu de travail et dans la population active. Les coûts de l'illettrisme au sein d'une entreprise sont énormes. Un grand nombre

de ces coûts sont cachés et difficiles à estimer, notamment le coût des pertes sur le plan du leadership et des idées perdues. Divers exemples d'études menées au Canada et aux États-Unis sont examinés dans notre rapport, par exemple les coûts des faibles niveaux d'alphabétisation dans le milieu de travail aux États-Unis (Hinck, 1998); les vues des employeurs du Manitoba, qui sont examinés par Workplace Education Manitoba (1998); l'alphabétisation dans le milieu de travail dans les municipalités canadiennes (Nutter, 1993); les besoins en matière de formation de base dans le secteur des produits alimentaires au Canada (Doran, 1995); et les compétences essentielles dans diverses industries (DRHC, 1994). Hinck fait remarquer que, en 1989, l'écart dans les compétences de base étaient en train de devenir un problème de plus en plus important aux États-Unis. Au début des années 90, la réorganisation, la rationalisation, l'ère de l'information et de la technologie, les équipes et le travail d'équipe, ainsi que la production au plus juste, ont tous contribué à relever les exigences en matière de compétences. En 1996, l'information était devenue le produit primaire, et le savoir l'élément représentant la plus grande valeur monétaire. Comme solution, Hinck recommandait de mettre en œuvre un programme «d'amélioration des capacités de lecture» axé sur la signification du texte plutôt que sur la reconnaissance des mots, de comprendre le côté affectif de l'illettrisme, de créer un environnement d'apprentissage sécuritaire en milieu de travail, et de miser sur des partenariats internes et externes. Doran a déterminé qu'il y a un consensus entre le patronat et les employés au sujet des répercussions des changements dans le milieu de travail. Une concurrence accrue, l'adoption de nouvelles technologies, la rationalisation et l'importance accordée à la réduction des coûts de production, sont tous des facteurs qui ont eu des répercussions sur les employés. Des changements dans les compétences nécessaires ont eu pour effet de relever les exigences en matière de lecture et d'écriture. Les employés ont plus de craintes de perdre leur emploi. Les employeurs veulent que les employés assument davantage de responsabilités dans le processus décisionnel, la solution des problèmes et les rétroactions au sujet de la production. Des exigences accrues en matière de productivité ont créé un certain stress. Les travailleurs et la direction des entreprises qui ont mis en œuvre de tels programmes ont signalé des résultats positifs. Nutter a constaté que, à l'issue des programmes municipaux en milieu de travail, les travailleurs apprenaient et comprenaient les règlements en matière de santé et de sécurité; leur moral et leur efficacité augmentaient; ils devenaient flexibles et adaptables; leurs possibilités de promotion augmentaient; leurs aptitudes à la communication s'amélioraient; le langage clair et simple était favorisé dans les communications écrites et orales; et la confiance en soi s'améliorait et se renforçait. À

l'occasion d'une consultation multipartite sur l'alphabétisation en milieu de travail dont le SNA a été l'hôte en 1997, les participants ont convenu que les besoins suivants étaient satisfaits : l'impact de l'éducation en milieu de travail; des données relatives aux répercussions sur les employés; les nouvelles technologies et les nouveaux outils; les liens entre l'alphabétisation de la famille et l'alphabétisation en milieu de travail; compréhensions des répercussions socio-économiques; le projet de recherche sur les compétences fondamentales; et la formation dispensée par les travailleurs. Cependant, les besoins suivants n'étaient pas encore satisfaits : mesures des résultats et cadres de reddition des comptes; augmentation des ressources pour faciliter l'accès des petites entreprises; normes de qualité qui aideraient les consommateurs à faire des choix éclairés et qui régiraient la commercialisation; approches reposant sur les changements technologiques; moyens de promouvoir des modèles canadiens efficaces et des réussites canadiennes; reconnaissance de l'alphabétisation comme faisant partie de la formation et des activités quotidiennes.

- En ce qui concerne les politiques axées sur l'alphabétisation aux fins du travail, quelques interventions sont présentées : des initiatives syndicales et des politiques d'alphabétisation dans le milieu de travail (Johnston, 1994; Sarmieto et Kay, 1990); et les politiques des meilleures pratiques en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail (Taylor, 1998). Au début des années 90, ce sont les questions de sensibilisation qui ont prédominées – depuis l'ampleur de l'alphabétisation des adultes au Canada jusqu'à la définition des besoins de formation en milieu de travail et des moyens à prendre pour y répondre adéquatement. Au milieu des années 90, le renforcement du lien entre l'alphabétisation et la formation est devenu un enjeu. Un «dialogue» informel sur l'alphabétisation en milieu de travail a porté sur deux thèmes : (1) l'amélioration des compétences de base comme moyen d'accès à la formation professionnelle continue; et (2) l'intégration de l'alphabétisation aux programmes de formation professionnelle existants. En évaluant les progrès réalisés au cours des cinq années précédentes, les participants ont affirmé que même si de grands progrès ont été réalisés, la fiche de rendement du Canada en matière d'alphabétisation en milieu de travail montre qu'il reste encore un énorme travail à faire. Parmi les leçons dégagées de l'expérience des cinq années précédentes, on retrouvait la nécessité de créer des partenariats de coopération entre tous les intervenants; éviter une approche unique; élaborer des stratégies pour accroître la viabilité à long terme; établir clairement les compétences que les employés possèdent et celles dont ils ont besoin; cesser d'utiliser le mot «alphabétisation», qui est marqué d'un stigmate – il faut plutôt employer le terme

apprentissage; établir des normes de bonnes pratiques. Parmi les obstacles à l'intensification des activités d'alphabétisation en milieu de travail, on retrouvait les suivants : un manque d'engagement de la part des intervenants; une «mentalité de survie» suscitée par les sombres perspectives économiques qui a fait perdre de l'importance à la formation et à l'alphabétisation; l'idée selon laquelle les programmes d'alphabétisation doivent être offerts dans un seul lieu de travail ne répond pas aux besoins des industries qui ont de multiples établissements, dont les activités sont saisonnières ou qui se trouvent dans des régions éloignées. Les mesures recommandées en matière de politiques d'intérêt public pour concrétiser la vision de l'alphabétisation en milieu de travail rentrent dans les catégories suivantes : sensibilisation, stimulants à la formation, mandat du SNA, moyens d'influencer les politiques fédérales et divers.

- De nombreux secteurs d'activité ont établi des programmes de formation sectorielle, soit des projets de préparation de la main-d'œuvre, soit des projets d'adaptation sectorielle. Parmi les exemples, on retrouve divers programmes parrainés par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba, OC Transpo à Ottawa ainsi que le projet de tutorat industriel d'Alphabétisation Laubach.

- Dans le contexte de l'alphabétisation pour l'emploi et la prospérité économique, on retrouve deux genres d'interventions en matière d'action sociale qui ont eu pour objet (1) de sensibiliser davantage les employeurs et les travailleurs à l'importance de la formation aux compétences de base; et (2) de s'attaquer aux besoins spéciaux en matière de formation de la population active. On en trouve divers exemples, notamment le service d'alphabétisation en milieu de travail d'ABC CANADA, les Prix d'excellence pour l'alphabétisation au travail parrainés par le Conference Board du Canada, ainsi que diverses coalitions d'alphabétisation en milieu de travail dans les provinces et à l'échelle intraprovinciale.

- Parmi les stratégies spéciales d'alphabétisation dans le milieu de travail, on retrouve les moyens de répondre aux besoins spéciaux des travailleurs qui ont des difficultés d'apprentissage, et qui représentent peut-être un nombre important d'apprenants.

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les interventions visant à régler les problèmes d'alphabétisation rentrent dans les catégories suivantes : (1) recherches pour déterminer la nature du problème d'enseignement/d'apprentissage; (2) politiques axées sur l'éducation et les bonnes pratiques

pour dispenser l'alphabétisation; (3) conception et mise en œuvre de programmes d'alphabétisation des adultes par le secteur public et le secteur privé qui font appel, par exemple, à des instructeurs rémunérés, à des volontaires ayant reçu une formation adéquate et (ou) à des technologies d'apprentissage; et (4) stratégies et outils d'alphabétisation et d'apprentissage.

- La plus grande partie de la recherche rentre dans la catégorie des évaluations formelles; on y revient donc dans la section 6. Il y a cependant certaines exceptions, dont voici un exemple. Au chapitre de la mise en œuvre, la nature des compétences dont ont besoin les instructeurs qui assurent l'alphabétisation des adultes a été étudiée de façon préliminaire. Selon une étude australienne, les praticiens de l'éducation de base des adultes conjuguent la connaissance des théories, des ressources, des enjeux socio-politiques, des compétences et des stratégies et des qualités (flexibilité, sens de l'humour, solidarité, patience, sensibilité, respect, engagement) pour s'acquitter de leurs nombreux rôles dans divers contextes.

- Des politiques visant à assurer la qualité des programmes d'alphabétisation des adultes sont préconisées dans le cadre de diverses interventions/stratégies ayant pour objet (1) de dispenser des programmes d'alphabétisation par l'entremise des ministères provinciaux de l'Éducation et de la Formation; (2) d'établir et d'encourager de bonnes pratiques en matière de programmation; et (3) de fournir du soutien aux travailleurs de l'alphabétisation. On trouve dans cette section certains exemples portant sur les initiatives provinciales en matière d'alphabétisation, les bonnes pratiques dans le domaine, les normes régissant les programmes, l'assurance de la qualité pour les programmes d'alphabétisation, et l'analyse et la définition du succès dans le cadre des programmes d'alphabétisation des adultes. Une analyse informelle révèle des points forts et des points faibles.

- Les programmes d'alphabétisation des adultes ont été dispensés de diverses façons, comme par des bénévoles ayant reçu une formation dans divers milieux; par des instructeurs rémunérés dans des milieux formels d'éducation; par le biais de technologies d'apprentissage; et par des bénévoles ou des employés rémunérés dans le cadre de programmes communautaires. Des exemples en sont donnés, notamment le programme des bénévoles d'Alphabétisation Laubach, les programmes formels offerts par les collèges communautaires et les conseils scolaires, les programmes communautaires au Manitoba et LiteracyLink aux États-Unis.

- En ce qui concerne les moyens de dispenser l'alphabétisation et la formation, un éventail d'outils particuliers et de stratégies spéciales ont été élaborés, tels que, des stratégies d'enseignement spécial, des liens avec les enseignants qui enseignent la lecture en général, le choix de technologies pour l'apprentissage des adultes, l'évaluation des programmes, et des stratégies particulières de mise en œuvre pour répondre à des besoins particuliers comme les difficultés d'apprentissage. Certaines leçons informelles peuvent être tirées de chaque stratégie et de chaque programme ainsi élaborés.

En conclusion, plusieurs interventions ont été lancées – recherches, politiques, programmes et pratiques – afin d'accroître les niveaux d'alphabétisation des adultes dans les trois contextes : aux fins de la participation à la société, aux fins du travail et aux fins de l'acquisition continue du savoir. Les interventions exposées dans la section 5 ci-dessus sont des exemples, et sont accompagnées de certaines des leçons informelles tirées de la recherche et de la pratique. On trouvera dans la section 6 d'autres exemples d'interventions qui ont fait l'objet d'évaluations formelles, de même que les enseignements tirés des interventions axées sur l'alphabétisation aux fins de la participation à la société, aux fins de l'emploi et aux fins l'acquisition continue du savoir. La section 7, qui est la conclusion, fait la synthèse des enseignements tirés des politiques, des programmes et des pratiques à partir des évaluations formelles et des rapports de recherche.

6. LES LEÇONS APPRISES SELON LES DIVERS CONTEXTES STRATÉGIQUES

Cette étude porte principalement sur les enseignements tirés des évaluations formelles des politiques, programmes et stratégies d'alphabétisation des adultes. Même si de nombreuses interventions ont été entreprises, un grand nombre n'ont pas fait l'objet d'évaluations formelles. On trouve dans le présent chapitre des exemples des enseignements qui ont été tirés d'évaluations particulières selon les trois contextes stratégiques, soit l'alphabétisation pour la participation à la société, pour le travail et pour l'apprentissage. Les études proviennent de nombreuses sources, notamment une recherche exhaustive par Internet; de plus, le Secrétariat national à l'alphabétisation, la bibliothèque de Développement des ressources humaines Canada, Le centre d'alphabétisation du Québec ainsi que certains membres du groupe consultatif nous ont apporté une aide particulière en ce sens. Les études examinées ci-dessous satisfont les critères exposés dans la section 2. Les leçons tirées de ces études formelles sont présentées selon le genre d'intervention : recherche et analyse de politiques, programmes et pratiques.

6.1. Leçons apprises dans le contexte de la participation à la société

Des enseignements ont été tirés de l'évaluation formelle d'interventions axées sur l'alphabétisation des adultes pour favoriser la participation active et positive à la collectivité et à la société démocratique du Canada.

6.1.1. Leçons tirées de la mise en œuvre des politiques

Des politiques déclarées et non déclarées ont été mises en œuvre à l'appui de l'alphabétisation des adultes dans divers contextes. On peut tirer des leçons : (1) des politiques nationales du Canada, selon le mandat du Secrétariat national à l'alphabétisation et les résultats obtenus par celui-ci; (2) des politiques internationales de financement; et (3) des politiques destinées à des populations particulières, comme les pauvres, les chômeurs et les marginalisés.

6.1.1.1. La «stratégie» nationale d'alphabétisation du Canada

La stratégie mise en œuvre à l'échelle nationale se reflète en grande partie dans les activités et les résultats de DRHC, et particulièrement du Secrétariat national à l'alphabétisation. Ce

dernier a lui-même fait l'objet d'une évaluation en 1995[121], dont on a tiré certaines leçons particulières au sujet de la stratégie nationale en ce qui concerne les éléments suivants : (1) la pertinence continue d'un rôle fédéral en matière d'alphabétisation; (2) les politiques et priorités du SNA; (3) les partenariats du SNA; (4) la diffusion de l'information; (5) la surveillance; (6) la sensibilisation aux questions d'alphabétisation; (7) l'accès à l'alphabétisation; (8) l'élaboration du matériel didactique; (9) la recherche en alphabétisation; et (10) l'Initiative sur le langage clair.

En ce qui concerne la pertinence continue d'un rôle fédéral en alphabétisation, l'évaluation conclut que les preuves sont en faveur de la continuité de l'intervention fédérale dans l'alphabétisation. La raison d'être initiale du programme, c.-à-d. une forte proportion de la population insuffisamment alphabétisée, demeure toujours, et les intervenants affirment qu'il reste encore beaucoup à accomplir dans le domaine. Le programme finançait des activités importantes au-delà du financement provincial consacré à l'instruction à proprement parler, des activités comme la recherche, l'élaboration de matériel didactique et la coordination de l'information. Le SNL a également amélioré l'accès et la sensibilisation à l'alphabétisation, et la plupart des personnes interrogées ont affirmé de façon catégorique que le retrait du fédéral serait «dévastateur» et que l'infrastructure s'effondrerait.

En ce qui concerne les politiques et les priorités, il a été déterminé que les cinq types de projets que le SNL a pour mandat de mettre en œuvre servaient de lignes directrices très générales plutôt que d'objectifs concrets, et qu'il n'y avait pas de liens clairs entre le mandat du SNA et les types de projets. Ce problème a pu être exacerbé du fait qu'il n'y avait pas – et qu'il n'y a toujours pas – de politique nationale bien définie en matière d'alphabétisation. Le SNA n'a pas pris l'initiative d'adopter des priorités de financement, mais s'est contenté de donner suite aux propositions qui lui avaient été soumises, de sorte que certains secteurs importants n'ont peut-être pas été ciblés. Bref, les enjeux de l'alphabétisation n'avaient pas été bien définis aux fins de l'intervention fédérale et le SNA était considéré comme un projet pilote. L'évaluation en conclut que *le SNA est aujourd'hui en mesure de faire plus que stimuler; il pourrait jouer un rôle plus actif dans le façonnement de l'ordre du jour et adopter une orientation proactive dans la détermination de nouvelles priorités, ce qu'il n'a pas encore fait.*

En ce qui concerne les partenariats, la façon dont le SNA y a eu recours pour implanter une infrastructure d'alphabétisation au Canada est un modèle du genre. Les partenariats sont

[121] *Évaluation du Secrétariat national à l'alphabétisation – Évaluation et développement des données* (DRHC, 1995).

nécessaires, car ils assurent la souplesse voulue pour répondre aux besoins variés de chaque province et territoire, organisation, activité et groupe cible. La souplesse dont le SNA a fait preuve lui a permis de conclure des arrangements appropriés avec chaque province et territoire, tout en lui donnant la capacité de répondre directement aux besoins de ses partenaires. Les experts en alphabétisation estiment que les activités financées dans le cadre des programmes étaient importantes, peut-être parce qu'en général, les provinces ne s'y intéressaient pas : la recherche, l'élaboration de matériel didactique et la coordination de l'information entre les provinces.

L'aspect le plus critiqué des activités du SNA concerne la diffusion des résultats. Le SNA n'a joué qu'un rôle négligeable et aléatoire dans la diffusion systématique de l'information. Son rôle s'est généralement limité à encourager ses partenaires à partager leurs résultats; les produits des projets sont confiés à la bibliothèque de DRHC et le SNA demande que chaque projet remette ses produits aux centres de documentation régionaux. Cependant, les spécialistes de l'alphabétisation prétendent que le SNA n'a pas su diffuser de façon satisfaisante le matériel didactique ou les résultats des travaux de recherche et qu'il comptait trop sur la Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA) pour la diffusion de l'information, alors que celle-ci n'est pas le diffuseur officiel du SNA. Il y a donc un manque de connaissances et de coordination entre les divers partenaires et les diverses régions. Parmi les suggestions faites pour remédier à de telles lacunes, on retrouve les suivantes : accroître les efforts pour prévenir les doubles emplois et mettre sur pied une bonne base de données des projets déjà réalisés; en faire plus pour distribuer le matériel après son élaboration; intervenir davantage dans les projets en cours pour veiller à leur qualité; examiner la faisabilité d'établir un réseau national de documentation et d'information; parrainer davantage de réunions régionales et nationales pour favoriser le partage de l'information; publier un bulletin d'information pour mettre en relief les questions importantes, résumer les principales constatations des recherches, etc.; et assumer davantage un rôle d'organisme-cadre couvrant tous les domaines afin d'améliorer la coordination, la consultation et l'aide.

Il y avait également des lacunes au chapitre de la surveillance des projets, c.-à-d. les activités entreprises et les mécanismes mis en place pour faire en sorte que les projets ne reproduisent pas ce qui existe déjà, qu'ils avancent tel que prévu et que le travail soit de qualité raisonnable. Il n'y a aucun mécanisme en place pour vérifier les projets financés par le SNA; en effet, le personnel n'a pas l'habitude de surveiller les progrès des projets et vérifie rarement la qualité ou l'intégralité du rapport ou du produit final. Cela découle principalement du genre de

financement versé : il ne s'agit pas de contributions, mais de subventions, qui n'exigent aucun suivi du projet une fois les fonds versés. Il manquait tellement de données dans des zones importantes du système administratif, le COLMIS, que l'utilité de ce dernier en matière de surveillance est douteuse; il n'y avait pas d'information sur les genres de projets, les groupes cibles, les activités des projets et les principales questions traitées dans les premiers temps; et il n'y avait aucune information sur les produits finals présentés, la date de remise, leur examen, etc.

En ce qui concerne la sensibilisation aux enjeux de l'alphabétisation, il y a tout lieu de croire que les divers secteurs de la société sont davantage sensibilisés aux questions de l'alphabétisation, ce qui est en grande partie attribuable au SNA. Peu de provinces ou de territoires avaient à proprement parler des programmes d'alphabétisation avant l'instauration du SNA, à l'exception d'une formation de base des adultes (très sommaire), et très peu de coalitions d'alphabétisation, dont la principale activité est de sensibiliser le public, n'existeraient sans le financement que leur verse le SNA. Dans la même veine, en ce qui concerne l'accès à l'alphabétisation, le SNA a réussi à réduire les obstacles à l'accès comme la faible estime de soi des apprenants, l'absence de succès antérieurs à l'école et le manque de sensibilisation. Les bénévoles et formateurs en alphabétisation, ainsi que les adultes faiblement alphabétisés étaient beaucoup plus nombreux à participer, dans de vastes proportions, aux programmes d'alphabétisation depuis la mise sur pied du SNA. Celui-ci a réussi à accroître la participation aux programmes d'alphabétisation, du moins celle des formateurs en alphabétisation et des adultes faiblement alphabétisés; et le SNA a contribué à la promotion de possibilités d'apprentissage non conventionnelles et de modèles d'apprentissage innovateurs. En finançant des projets à l'intention des minorités (p. ex., minorités linguistiques, autochtones, contrevenants) et des projets qui dispensent des services dans des lieux non conventionnels (p. ex., en milieu de travail), le SNA a facilité l'accès à l'alphabétisation. Cependant, près de la moitié des projets d'accessibilité et d'extension n'ont pas abordé certains genres d'obstacles, p. ex., le manque de services de garderie, le manque de temps ou les pressions familiales. Certains groupes cibles (p. ex., les Canadiens de première génération, les minorités visibles, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage ou une incapacité mentale) n'ont vu que très peu d'amélioration, et ont même à l'occasion constaté un recul de l'accessibilité des programmes d'alphabétisation depuis l'instauration du SNA. Il existe toujours un important déséquilibre entre le nombre d'adultes faiblement alphabétisés et le modeste pourcentage de ces adultes inscrits à des programmes d'alphabétisation.

En ce qui concerne l'élaboration de matériel didactique, le SNA a assumé la responsabilité de financer un vaste éventail de matériel didactique canadien. Bon nombre de groupes cibles auraient pu disposer d'un matériel didactique élaboré à leur intention, mais étant donné les lacunes au chapitre de la diffusion, les groupes cibles n'ont pas eu accès à ce matériel. Comme le SNA n'avait pas l'habitude de vérifier la qualité des produits finals, le matériel élaboré n'a fait l'objet d'aucun examen approfondi qui aurait permis de déterminer s'il était de bonne qualité et utile.

En ce qui concerne la recherche sur l'alphabétisation, le SNA a stimulé la recherche sur les questions de l'alphabétisation; cependant, il n'y a pas eu de surveillance systématique de la portée ou de la qualité de la recherche fondamentale ou appliquée qui était financée, parce que personne n'a effectué de suivi de la recherche menée jusqu'à présent. Les résultats de recherche ne sont pas colligés pour faciliter la tâche, et des spécialistes de l'alphabétisation ont remis en question la qualité de certaines recherches financées par le SNA. La diffusion des résultats n'est pas exigée, et le SNA fait très peu de diffusion, voire pas du tout. Les milieux de l'alphabétisation ne sont donc pas sensibilisés aux recherches menées ni à leurs résultats; il y a par conséquent des risques de duplication et les chercheurs n'ont pas l'occasion de voir et se baser sur les travaux de recherche antérieurs.

En ce qui concerne l'Initiative sur le langage clair, une enquête récente a permis de constater que 75 % des Canadiens et Canadiennes trouvent que les renseignements sur les programmes et services du gouvernement sont trop difficiles à comprendre; et 95 % des répondants soutiennent que l'Initiative devrait être élargie au secteur privé.

6.1.1.2. Les politiques de financement à l'échelle internationale

L'International Literacy Institute a réalisé pour le compte de la Banque mondiale une évaluation des projets et programmes d'alphabétisation dans lesquels la Banque avait investi[122]. Pour la Banque mondiale et d'autres organismes de développement international, l'alphabétisation est considérée comme un élément clé de la réussite des projets visant à améliorer les conditions socio-économiques des peuples de tous les pays – développés et en développement. En ce qui concerne les projets nationaux d'alphabétisation qu'elle avait financés, la Banque a appris que les ambitieuses campagnes nationales d'alphabétisation qu'elle avait financées entre les années 60 et les années 80 avaient donné des résultats mixtes; et une nouvelle approche a été

[122] *Investing in Adult Literacy: Lessons And Implications* (Eisemore, Marble et Crawford, 1998).

retenue. La priorité a été accordée aux moyens d'aider les gouvernements à offrir l'éducation primaire universelle comme principal moyen d'alphabétiser les sociétés. Les projets d'alphabétisation actuels de la Banque mondiale appuient tout un éventail de formateurs en alphabétisation, et non pas seulement des organismes gouvernementaux d'éducation des adultes. Le soutien est dispensé par l'entremise d'un mécanisme concurrentiel de financement social, afin d'encourager la concurrence, l'expérimentation et la propagation des meilleures pratiques. Cinq leçons générales ont été tirées de l'expérience de la Banque mondiale et de celle d'autres donateurs lorsqu'il s'agit d'accroître l'efficacité des investissements dans l'éducation des adultes :

1. L'alphabétisation est souvent plus efficace lorsqu'elle est conjuguée à l'enseignement de compétences pratiques.

2. L'alphabétisation fonctionnelle exige souvent l'enseignement de connaissances scientifiques de base et nécessite parfois la connaissance d'une langue autre que la langue maternelle.

3. Même si les ONG mettent souvent sur pied des projets d'alphabétisation efficaces, ils ont souvent besoin de renforcer leurs capacités avant de pouvoir servir d'organismes d'exécution pour les projets des donateurs.

4. Pour étayer les pratiques efficaces, il faut renforcer systématiquement les capacités de recherche et d'autres capacités techniques, pour répondre aux besoins de la collectivité des formateurs en alphabétisation.

5. Les répercussions des programmes d'alphabétisation peuvent être améliorées grâce à un meilleur ciblage, particulièrement en ce qui concerne les jeunes qui n'ont pas eu l'occasion de terminer leurs études.

Dans le pire des cas, les statistiques sur l'alphabétisation des adultes au Canada sont telles que le Canada en est presque au point où ces recommandations peuvent être appliquées immédiatement. Dans le meilleur des cas, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique nationale peut s'inspirer de telles leçons.

6.1.2. Leçons tirées des programmes

Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la responsabilisation et de la participation active à la société, diverses interventions ont été évaluées, notamment des programmes destinés aux contrevenants, aux bénéficiaires de l'aide sociale, aux familles et aux personnes âgées.

6.1.2.1. Programmes destinés aux contrevenants

Aux États-Unis, les statistiques révèlent qu'entre 75 % et 90 % des jeunes contrevenants ont des difficultés d'apprentissage, que jusqu'à 50 % des détenus adultes sont des analphabètes fonctionnels, et que jusqu'à 90 % des détenus adultes sont des décrocheurs scolaires. Dans une recherche sur la littératie en prison menée pour le National Centre on Adult Literacy des États-Unis, Newman, Lewis et Beverstock[123] ont fait remarquer ce qui suit :

> *Il y a plus d'un million de personnes derrière les barreaux en Amérique, plus que dans n'importe quelle autre nation et trois fois plus que dans les nations de la Communauté européenne, et la plupart sont des décrocheurs illettrés et des marginaux de notre société... C'est le problème que la plupart des éducateurs ignorent, que la plupart des hommes et des femmes politiques ne reconnaissent pas, dont la plupart des professionnels du secteur correctionnel ne sont pas disposés à s'occuper et dont la plupart des contribuables n'apprécient pas d'avoir à faire les frais.*

L'étude a examiné les ouvrages professionnels et travaux de recherche sur l'état des cours d'alphabétisation dispensés aux détenus adultes dans les établissements correctionnels américains pour répondre à la question suivante : quels sont les moyens les plus efficaces d'offrir des cours d'alphabétisation dans les prisons et les pénitenciers? Ses auteurs ont relevé les enjeux suivants :

- La pratique peut s'inspirer des résultats des recherches, dans l'intérêt des détenus, des officiels des milieux carcéraux, des éducateurs et des contribuables.
- Au-delà de l'alphabétisation, l'éducation en milieu correctionnel peut apporter des changements positifs dans la vie des contrevenants.
- Pour faciliter la réintégration des détenus, l'éducation en milieu correctionnel doit être sensible à leurs besoins particuliers d'apprentissage, offrir un contenu qui a expressément pour objet de modifier les valeurs, les croyances et les attitudes criminalisantes, et être intégrée à d'autres initiatives de traitement en milieu correctionnel.
- Ces dernières années, des évaluations menées auprès des contrevenants ont fait ressortir une forte prévalence de difficultés d'apprentissage.
- Les contrevenants préfèrent un style d'apprentissage différent. Ils sont en faveur d'une approche concrète plutôt que des méthodes visuelles plus passives qui sont pratiquées dans les écoles.

---

[123] *Prison Literacy: Implications For Program And Assessment Policy* (Newman, Lewis et Beverstock, 1993).

- L'élaboration d'un programme particulier qui conjugue l'acquisition de compétences scolaires de base à du matériel qui stimule l'apprentissage social doit demeurer une priorité fondamentale.
- Dans la plus grande partie du secteur correctionnel, l'éducation demeure une activité «autonome», ayant peu d'interactions avec d'autres domaines.
- Les enseignants ne reçoivent habituellement pas de formation axée expressément sur le domaine correctionnel. Ils sont généralement obligés d'aller se perfectionner dans les milieux d'enseignement de l'extérieur et sont défavorisés lorsqu'il s'agit de traiter de problèmes propres aux établissements de détention.
- Ces programmes d'éducation doivent être intégrés plus étroitement aux programmes traitant des compétences sociales, des toxicomanies, de la gestion de la colère et de la violence familiale.

La recherche montre que l'alphabétisation est un moyen de se sortir de la criminalité, et que l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture est un moyen de réduire la récidive chez les contrevenants. Il faut offrir davantage de cours d'alphabétisation qui (1) comportent des leçons de morale et d'autonomie démocratique et des sciences humaines; (2) sont dispensés selon les principes de l'andragogie, parallèlement à une formation sur diverses compétences qui permettront aux détenus de surmonter les problèmes personnels, sexuels, familiaux, chimiques, économiques, professionnels et sociaux de la vie. Selon ces chercheurs, le programme idéal d'alphabétisation en milieu carcéral dispense une éducation générale; est axé sur les intérêts des apprenants; rehausse la qualité de la vie carcérale; présente un bon rapport coût-efficacité; améliore la qualité de vie; a une bibliothèque destinée aux nouveaux lecteurs; utilise adéquatement la technologie éducationnelle; et est opportun.

6.1.2.2. Programmes destinés aux bénéficiaires de l'aide sociale

En 1997, la Coalition for Brandon Literacy[124] a publié les résultats de son étude sur les moyens de réduire la dépendance envers l'aide sociale et d'accroître l'employabilité par le biais de l'alphabétisation des adultes. L'étude avait pour objet d'examiner les perceptions et les réalités d'un groupe de formateurs en alphabétisation et d'étudiants par rapport à l'éducation et à l'emploi, dans le contexte de la «réforme du bien-être social» qui s'opérait à l'échelle nationale dans les régimes d'aide sociale. Elle a été lancée lorsqu'on a constaté que la majorité des adultes inscrits à des programmes d'alphabétisation touchaient de l'aide financière du gouvernement, sous une forme ou sous une autre. La recherche a adopté une approche holistique pour étudier cette question complexe, examinant à la fois les obstacles systématiques

et les obstacles personnels, de même que les possibilités d'éducation et d'emploi qui s'offraient aux étudiants. En adoptant la double méthode des entrevues auprès de groupes de discussion et de la recension de la littérature, l'auteure a pu replacer les expériences des individus dans un contexte socio-économique et politique plus vaste. La recherche a reposé sur une sensibilisation aux liens entre :

1. L'alphabétisme et le chômage :
   - les personnes qui éprouvent des problèmes d'alphabétisation ont un revenu qui se situe aux deux tiers du revenu d'autres Canadiens et Canadiennes, sont deux fois plus susceptibles d'être en chômage, et beaucoup plus susceptibles de recevoir de l'aide sociale, sous une forme ou sous une autre
   - les emplois accessibles aux adultes dont les niveaux d'alphabétisation sont moindres ont tendance à être les moins bien rémunérés et à offrir le moins de sécurité
2. l'alphabétisme, la pauvreté et d'autres obstacles à l'éducation et à l'emploi :
   - la pauvreté influence tous les aspects du développement mental, physique et intellectuel des enfants, et les enfants pauvres sont plus susceptibles d'être sous-instruits et sous-employés à l'âge adulte
   - les adultes dont les niveaux d'alphabétisation sont moindres font face à des obstacles à l'éducation et à l'emploi qui continuent de les empêcher de se sortir de la pauvreté, des obstacles qui comprennent le manque de programmes d'éducation et de formation appropriés et accessibles; le manque de systèmes de soutien (y compris les services de garderie, le transport, etc.); une mauvaise santé et une mauvaise nutrition; un logement inadéquat; le stress; une faible estime de soi; des problèmes de violence et d'abus; des problèmes de toxicomanie; et la discrimination fondée sur la race, la classe sociale, le sexe et le niveau de capacité
3. l'alphabétisme et l'emploi :
   - dans le passé, les personnes moins instruites pouvaient soutenir la concurrence du marché pour décrocher des emplois offrant des salaires décents, mais aujourd'hui, ces emplois sont occupés par des diplômés du postsecondaire qui n'arrivent pas à trouver de travail dans leur domaine
   - les taux d'emploi sont souvent trompeurs, parce qu'ils ne tiennent pas compte du nombre des «travailleurs découragés», c.-à-d. ceux qui ont renoncé à chercher du travail et les sous-employés
   - les données sur les tendances du marché du travail sont souvent inaccessibles et elles prêtent à confusion, particulièrement pour les adultes à faible revenu ayant de faibles niveaux d'alphabétisation

---

[124] *Literacy, Welfare And Work – Preliminary Report* (Smith, 1997).

Voici les constatations et les recommandations générales – les enseignements – de cette étude.

1. L'alphabétisation est un facteur très important lorsqu'il s'agit de trouver du travail et de se sortir de la pauvreté. Elle représente également d'importantes possibilités de croissance, à la fois croissance personnelle et croissance éducationnelle. Ces compétences, à leur tour, renforcent la capacité de l'étudiant de trouver et conserver un emploi et de devenir autosuffisant.

2. Pour surmonter les obstacles à l'éducation et à l'emploi, les étudiants ont besoin de suffisamment de temps et de services de soutien qui, dans de nombreux cas, font défaut.

3. La relation entre l'éducation et le travail est complexe et ne saurait être envisagée dans une optique réductionniste (p. ex., alphabétisation «égale» travail).

4. Il faut plus d'information, de services de soutien et d'autres ressources pour que les formateurs en alphabétisation puissent aider les étudiants à faire la transition entre l'aide sociale et le travail.

5. Les formateurs en alphabétisation doivent entretenir un dialogue positif régulier avec les auteurs de politique et le personnel de programme dans les bureaux d'aide sociale et de promotion de l'emploi, partager de l'information et s'entendre sur les éléments qui correspondent aux intérêts des étudiants.

6. La participation des étudiants au processus décisionnel est indispensable : la majorité des étudiants des programmes d'alphabétisation sont fermement déterminés à apprendre, comprennent bien les enjeux auxquels ils doivent faire face dans leur vie, et sont disposés à faire des choix positifs pour eux-mêmes et leur famille.

De nouvelles recherches sont prévues.

6.1.2.3. Programmes destinés aux Premières Nations

Diverses interventions ont été élaborées expressément à l'intention des peuples autochtones aux États-Unis et au Canada. Afin d'évaluer et d'élaborer de nouvelles ressources pour rejoindre les Cherokees d'âge adulte ayant des compétences limitées en matière d'alphabétisation et leur offrir de l'enseignement, un programme a été élaboré et évalué[125]. Deux enseignants ont offert des cours d'alphabétisation, dans le cadre de huit classes, à 110 adultes de six collectivités cherokees à prédominance rurale de l'Oklahoma. Trois nouvelles ressources ont été créées, testées et évaluées. Les deux premières ont été évaluées par la National Indian Adult Education Association (NIAEA) et diffusées à d'autres tribus lors de la conférence annuelle de 1993 de l'Association. Un évaluateur indépendant a fait appel à des

---

[125] *Demonstration And Documentation Of Strategies, Methodologies, And Tools For Literacy Programs Serving Native Americans* (NIL, 1995).

inspections et à des entrevues pour évaluer les trois nouveaux livres, de même que les éléments positifs et les besoins du programme pendant la période de subvention 1992-1993 par rapport à la période précédente. Il a constaté que la nouvelle liste de vérification «Master Skills Checklist» était un indicateur objectif précis des gains des étudiants au chapitre de certaines compétences séquentielles précises, et un meilleur système d'évaluation que le test TABE, impopulaire (qui n'est pas encore corrélé aux niveaux scolaires). *The Write Way--Book I* et *Community Organizing* ont été jugés en général excellents par le personnel de diverses cultures amérindiennes qui ont assisté à la conférence annuelle de la NIAEA. On considère que les deux livres sont adaptés à la culture des peuples autochtone. Le premier enseigne la syntaxe, et son évaluation en tant qu'outil de motivation est mixte. Le second présente une philosophie axée sur le participant. Il a été jugé particulièrement utile pour mettre sur pied de nouveaux programmes d'éducation des adultes qui attirent un grand nombre de participants. Voici les principales constatations du rapport de l'évaluation externe : (1) l'instabilité du financement de programme a eu pour effet de limiter les subventions; (2) les ressources de programme (enseignants, installations, matériel) étaient adéquates et il y avait eu des améliorations au chapitre du programme depuis l'année précédente; (3) parmi les obstacles à la participation, on retrouvait les besoins en matière de transport, de services de garderie, de lunettes et de prothèses auditives; (4) le personnel doit recevoir une formation sur l'utilisation de la liste de vérification des compétences, et les deux nouvelles ressources d'enseignement doivent être perfectionnées; et (5) le personnel utilisait déjà naturellement la nouvelle approche de «l'organisation communautaire».

6.1.2.4. Programmes d'alphabétisation de la famille

Il y a eu au moins quatre évaluations de programmes ou de politiques d'alphabétisation à l'intention des familles dont on peut tirer des enseignements. La première, une étude des programmes d'alphabétisation familiale au Michigan[126], a révélé ce qui suit :

- L'éducation peut jouer un rôle important lorsqu'il s'agit d'améliorer la vie des personnes pauvres; cependant, parmi les personnes qui ont connu l'échec à l'école, beaucoup ne considèrent pas que l'éducation soit une façon de régler leurs problèmes.
- Les programmes efficaces d'alphabétisation familiale se situent dans un continuum de «sensibilisation au contexte» qui va de didactique (compétences et matériel traditionnels) à réceptif (moyens de tenir compte des besoins spéciaux des participants,

soutien des compétences parentales et de la préparation à l'emploi, alphabétisation et autonomie familiale).

- En principe, on devrait retrouver au sein des programmes un équilibre entre les deux extrémités du continuum. Les programmes qui sont devenus des systèmes élaborés et qui n'offrent pas seulement des cours de lecture et d'écriture semblent plus efficaces. Les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle sont également prises en considération.
- Si les programmes ne reposent sur aucun cadre cohérent (intégration des objectifs de programme, pratiques didactiques, méthodes d'évaluation, formation du personnel et soutien social), il est difficile d'évaluer l'efficacité des programmes existants et d'aider de nouveaux programmes.

Deuxièmement, à la Kent State University, Padak et Rasinski[127] ont examiné des recherches provenant des diverses disciplines sur lesquelles repose le concept de l'alphabétisation dans la famille : l'alphabétisation des adultes, l'émergence de l'alphabétisme, le développement de l'enfant et l'analyse des systèmes. Selon ces deux auteurs, on y trouve des avantages pour les parents, les familles et la société.

- Les parents sont beaucoup plus susceptibles de persévérer dans le cadre des programmes d'alphabétisation de la famille que dans d'autres genres de programmes d'alphabétisation des adultes. Ceux qui persévèrent ont plus de possibilités d'apprentissage. Leurs attitudes face à l'éducation s'améliorent; leurs perceptions relatives à l'intérêt de l'éducation s'améliorent. Les capacités de lecture augmentent; les capacités d'écriture s'améliorent; et les connaissances en mathématiques et en sciences s'accroissent. La connaissance des options parentales et du développement de l'enfant augmente; p. ex., les parents participant à un projet affichaient une plus grande confiance en ce qui concerne leur capacité de favoriser le développement positif de leurs enfants. Les parents sont en mesure de renforcer leur statut d'emploi ou leur satisfaction professionnelle.
- Les familles apprennent à valoriser l'éducation. Les parents s'intéressent de plus près aux écoles que fréquentent leurs enfants, de sorte que ceux-ci obtiennent de meilleurs

---

[126] *Characteristics Of Effective Family Literacy Programs In Michigan* (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996).

[127] *Family Literacy Programs: Who Benefits?* (Padak et Rasinski, 1997).

résultats. Les familles se rapprochent sur le plan affectif, lisent davantage et pratiquent davantage la lecture et l'écriture à la maison.

- La société en profite, car l'alphabétisation peut permettre de rompre les cycles du désavantage économique. En particulier, les programmes d'alphabétisation familiale ont des effets positifs sur plusieurs problèmes sociaux importants : problèmes de nutrition et de santé, faibles résultats scolaires et taux élevé de décrochage au secondaire, grossesses chez les adolescentes, chômage et dépendance envers l'aide sociale, et aliénation sociale.

Troisièmement, pour définir les structures, les stratégies et les approches des programmes communautaires d'alphabétisation familiale les plus efficaces lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins des participants difficiles à rejoindre, l'Association for Community Based Education (ACBE) a eu recours à ses propres bases de données et aux suggestions d'autres organismes pour cerner 23 programmes communautaires prometteurs d'alphabétisation familiale[128]. Des entrevues téléphoniques auprès de représentants de chaque programme ont permis de recueillir d'autres informations. Quatorze programmes ont été choisis pour faire l'objet de visites sur place, compte tenu des impressions qui s'en dégageaient au sujet de leur efficacité lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins des personnes défavorisées, de leur longévité (ils devaient exister depuis au moins deux ans), et de la mesure dans laquelle leur philosophie et leur approche répondaient aux besoins de la collectivité. Chacun de ces programmes a fait l'objet de visites sur place de deux jours pendant lesquels les directeurs, le personnel et les apprenants ont été interviewés. Les programmes d'études ont été examinés, de même que les dossiers des apprenants et les dossiers administratifs; et les évaluateurs ont observé le travail en classe. Tous les programmes examinés offraient des environnements non menaçants, étaient suffisamment souples pour tenir compte de niveaux de compétence différents et d'objectifs personnels différents, offraient des services de soutien et des liens avec d'autres fournisseurs de services. Les cours, qui portaient sur les intérêts des apprenants, étaient de nature participative, l'accent étant mis sur la dynamique de la vie et (ou) les compétences parentales, et ils faisaient appel à l'apprentissage coopératif pour inculquer un sentiment d'appartenance aux apprenants. Des stratégies d'apprentissage traditionnelles et non traditionnelles étaient utilisées. Le plus souvent, les apprenants ont signalé qu'ils avaient constaté des améliorations au chapitre des compétences de base, de l'estime de soi, de la

---

[128] *Effective Community Based Family Literacy* in *Literacy Works: Building State Performance Measurement, Reporting, and Improvement Systems* (NIL, 1995).

capacité de résoudre des problèmes, de la participation à la vie communautaire, des compétences parentales, des relations familiales, et de la volonté d'apprendre de leurs enfants. Parmi les améliorations les plus fréquemment suggérées par le personnel des programmes et les chercheurs de l'ACBE, on retrouvait les suivantes : renforcer le financement du programme, engager plus de personnel, faire participer davantage les apprenants à l'orientation du programme, prévoir de bons services de garderie, renforcer les composantes qui permettent d'améliorer le développement scolaire des enfants, et améliorer l'évaluation des progrès des apprenants et les moyens de les étayer.

Finalement, une évaluation menée par l'ALBSU au Royaume-Uni[129] au sujet des programmes pilotes d'alphabétisation familiale a fait ressortir les réalisations suivantes :

- La capacité de lecture des parents s'était améliorée de façon significative; on a également constaté des améliorations dans la capacité d'écriture des parents, et particulièrement de la confiance qu'ils éprouvaient à cet égard, et dans la capacité d'écriture des enfants.

- On a constaté une augmentation marquée du nombre d'activités reliées aux capacités de lecture et d'écriture auxquelles se livraient les parents et les enfants ensemble à la maison.

- La capacité initiale d'écriture des enfants affichait une tendance à l'amélioration; leur capacité initiale de lecture s'était améliorée de façon significative, et le vocabulaire des enfants s'était développé de façon significative et considérable. Un suivi au bout de 12 semaines a permis de constater que la presque totalité de ces gains s'était maintenue.

- Dans l'ensemble, les opinions des parents étaient immensément positives : ils jugeaient le programme agréable, utile, efficace, pour eux comme pour leurs enfants.

L'ALBSU attribue le succès de ces programmes : (1) à la portée et à l'imagination qui l'ont caractérisé; et (2) aux parents qui constataient leur propre réussite tout en voyant les progrès de leurs enfants.

6.1.2.5. Programmes destinés aux personnes âgées

Compte tenu des besoins spéciaux des personnes âgées, au moins un programme spécial a été mis sur pied et évalué. Une évaluation du projet Seniors Helping Seniors de Grande Prairie,

---

[129] *The Effectiveness Of Family Literacy Through Demonstration Programmes, Interim Report For ALBSU* (National Foundation for Educational Research, 1995).

en Alberta[130], présentait les recommandations suivantes en ce qui concerne les bonnes pratiques dans ce domaine :

- Visiter un endroit où on offre un programme d'alphabétisation avant d'en mettre un nouveau sur pied.
- Consacrer du temps à établir un réseau de personnes âgées, ce qui constitue le meilleur moyen d'amorcer l'action et d'entrer en communication avec les futurs participants.
- Faire des présentations collectives pour promouvoir les programmes dans la collectivité.
- Mettre l'accent, dans la publicité et le matériel promotionnel, sur des facteurs de motivation, p. ex. aider et appuyer les autres; créer de nouveaux liens d'amitié.
- Communiquer avec les personnes qui ont quitté le programme pour obtenir leurs réactions.
- Favoriser l'inscription des membres des Premières Nations et des immigrants en prenant contact avec des groupes d'intérêts spéciaux et en utilisant des techniques de recrutement particulières.
- Tenir des négociations pour tenir compte des besoins des personnes aux prises avec des difficultés physiques ou mentales.
- Faire connaître le système de transport, pour accroître la participation.
- Choisir un environnement neutre.
- Fournir du matériel de lecture pertinent (p. ex. des livres en gros caractères).
- Établir des liens avec d'autres programmes d'alphabétisation des adultes.
- Recourir à l'apprentissage collectif, p. ex. des conférences sur des sujets particuliers ou données par des orateurs invités; des rallyes et des conférences.
- Dispenser de la formation en informatique.
- Faire appel à la participation de clubs philanthropiques.
- Mettre sur pied un comité de collecte de fonds.
- Confier une partie de la planification et de l'organisation aux participants.
- S'intéresser à d'autres domaines, p. ex. l'art de prendre la parole en public et les droits des personnes âgées.

6.1.3. Leçons tirées des pratiques et des stratégies

Parmi les diverses stratégies et pratiques qui avaient pour objet d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture et la responsabilisation personnelle aux fins de la participation à la société, on retrouvait des campagnes d'information et de sensibilisation du public (p. ex. la campagne

---

[130] *An Evaluation Report On The Seniors Helping Seniors Project* (Grande Prairie Regional College, 1992).

APPRENDRE d'ABC CANADA) et des initiatives visant à mobiliser les apprenants. On verra dans la partie qui suit les enseignements tirés de ce dernier genre d'initiatives, c.-à-d. celles qui visent à mobiliser les apprenants de diverses façons.

Des interventions spéciales d'action sociale ont eu pour objet de donner un rôle actif aux apprenants des programmes d'alphabétisation des adultes lorsqu'il s'agissait : (1) de prendre des décisions au sujet des politiques, des programmes et des pratiques; et (2) de donner des conseils sur le langage clair. Reconnaissant que les apprenants avaient un rôle de premier plan à jouer, puisqu'ils étaient les premiers visés, le MCL a mis sur pied un réseau d'action des apprenants grâce au financement du SNA. Lloyd (1994) a étudié la participation des apprenants dans les conseils d'administration des coalitions provinciales d'alphabétisation des adultes[131]. L'objet de cette étude était de définir les enjeux et les problèmes qui surgissaient lorsqu'il s'agissait de faire participer un nombre important d'apprenants aux organes décisionnels des organisations nationales, provinciales et territoriales d'alphabétisation. L'étude a porté sur douze coalitions de langue anglaise pour l'alphabétisation qui étaient représentées au conseil d'administration du MCL. Lloyd fait les constatations suivantes :

- Certains répondants estimaient que la participation des apprenants s'était améliorée au cours des cinq dernières années et d'autres étaient d'avis que, même si les coalitions avaient fait certaines erreurs, elles étaient dorénavant sur la bonne voie.
- Certains croyaient que les coalitions ne veulent pas vraiment que les apprenants participent à la prise de décisions, d'autres que les apprenants ne désirent pas vraiment travailler dans l'intérêt de la coalition.
- Presque tous les répondants ont affirmé que la participation des apprenants est une question dont il est très difficile de discuter – particulièrement lorsque les apprenants et les non-apprenants travaillent ensembles. D'autres ont affirmé que les désaccords les plus profonds semblent se manifester entre les anciens membres du conseil et les nouveaux membres, ou entre les membres du conseil qui provenaient de programmes communautaires et d'autres qui provenaient de programmes plus institutionnels.

Lloyd a donc fait les suggestions suivantes :

- Qu'au moins une coalition provinciale élabore et diffuse du matériel d'orientation destiné au conseil d'administration dont le langage et la conception sont clairs. Ce matériel comprendrait la constitution et le règlement de la coalition, son mandat, ses buts et ses

[131] *Learner Involvement On The Boards Of Adult Literacy Coalitions – 12 Discussion Topics* (Lloyd, 1994).

objectifs, un organigramme montrant comment les membres sont représentés au conseil et au sein des comités, des descriptions de tâches pour chaque poste au sein du conseil, les procédures de mise en candidature et d'élection, et les procédures de règlement des différends.

- Que chaque coalition provinciale et territoriale tienne au moins une réunion au sujet de la constitution du conseil qui porte sur la participation des apprenants.

- Que le MCL trouve les fonds nécessaires pour engager un employé à temps partiel qui serait responsable de l'orientation du conseil et de son évolution, et qui lui offrirait du soutien permanent.

- Qu'il y ait chaque fois que possible des recherches portant sur ce qui passe vraiment lorsque les apprenants font partie des conseils d'administration. Les résultats de ces recherches pourraient servir de fondement pour le partage de l'information parmi les coalitions.

Les membres des conseils d'administration des coalitions d'alphabétisation des adultes ont fait les recommandations suivantes :

1. Être à l'écoute des expériences et des croyances des gens

2. Recueillir de l'information

   - passer en revue la composition de la coalition, son mandat, ses buts et ses objectifs
   - comprendre comment les membres de la coalition sont représentés par le conseil et par d'autres organisations
   - savoir clairement ce que les membres du conseil sont censés faire pour la coalition

3. Parler des questions épineuses

   - quelles sont les capacités et les compétences que les membres du conseil doivent avoir pour accomplir le travail de la coalition
   - comment les membres du conseil abordent les différences qui peuvent diviser une coalition
   - comment les membres du conseil peuvent parler de qui devrait représenter les apprenants au conseil
   - comment les membres du conseil travaillent avec des personnes qui ont des idées bien arrêtées sur la participation des apprenants

4. Prendre des décisions et prévoir des changements

   - prendre des décisions au sujet de la participation des apprenants et des changements que le conseil d'administration devra peut-être envisager
   - définir précisément l'expérience que les membres de la coalition doivent avoir avant de pouvoir travailler au sein du conseil
   - assurer l'orientation et l'expansion du conseil et donner à des groupes d'intérêts l'occasion de se rencontrer

5. Donner et recevoir des conseils

- Il s'agit seulement d'une suggestion. Le processus doit correspondre à la coalition, à l'organisation ou au programme. Envisager différents styles d'apprentissage et de travail

En dépit de ces enseignements, la participation des apprenants adultes est minime dans le meilleur des cas, et au moment de la rédaction du rapport, elle allait en décroissant.

6.2. Leçons apprises dans le contexte du milieu de travail

S'agissant de la mise en œuvre des politiques, des programmes et des pratiques concrètes, on a pu tirer divers enseignements des évaluations des interventions d'alphabétisation de la population active et d'alphabétisation dans le milieu de travail.

6.2.1. Leçons tirées de la mise en œuvre des politiques

Les leçons tirées des évaluations des politiques formelles ou informelles – déclarées ou non déclarées – concernent la mise en œuvre. Les tentatives visant à prendre en considération ou à comprendre les répercussions de l'alphabétisation dans le milieu de travail et de l'alphabétisation de la population active prennent souvent la forme de politiques officieuses, qui s'ajoutent aux stratégies ou aux programmes concrets. Voici certaines leçons tirées d'un examen des attitudes individuelles et collectives à l'égard des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail et pour le milieu de travail.

Trois études ont examiné les résultats des politiques suivant lesquelles l'alphabétisation dans le milieu de travail est à l'avantage des employeurs. Au Canada, en 1992, le Conference Board du Canada a étudié les compétences de base dans le contexte de l'emploi[132]. La première prémisse, c'est qu'il peut y avoir jusqu'au tiers des travailleurs canadiens qui éprouvent certaines difficultés à utiliser des compétences fondamentales en matière de lecture, d'écriture et de calcul dans le milieu de travail. On a estimé que les coûts directs de ces lacunes représentent des milliards de dollars, et cependant, moins de 15 % des employeurs offraient une formation de base, sous une forme ou sous une autre. L'objet de cette étude était d'expliquer pourquoi les milieux d'affaires canadiens ne faisaient pas preuve de plus de dynamisme pour s'attaquer à cette question. Huit entreprises ont été examinées sous différents aspects : lacunes dans les compétences de base, répercussions de ces lacunes sur la compétitivité de l'entreprise et raisons pour lesquelles l'entreprise met sur pied des programmes pour répondre à cette question. Voici les conclusions de l'étude :

- Selon certaines indications, les entreprises sont fermement décidées à s'attaquer à la question de l'acquisition des compétences de base, qui représentent un élément important de leur compétitivité.

- Les entreprises qui ont mis sur pied des systèmes de gestion de la qualité, cependant, semblent réagir positivement lorsque des lacunes en matière de compétences fondamentales sont cernées. Selon certaines indications, la tendance est à l'implantation de systèmes de ce genre.

- Dans de nombreux cas, l'entreprise doit d'abord constater les répercussions des lacunes dans les compétences de base lorsqu'elle apporte des changements dans les technologies et les méthodes d'exploitation, puis elle met sur pied des programmes correctifs par nécessité.

- Dans les milieux syndiqués, on considère que la formation des employés est bénéfique pour tous. Les participants considèrent leur participation comme une occasion d'établir des relations plus positives avec les employés et avec les syndicats.

- Les entreprises qui sont en train d'apporter des mesures de réduction des effectifs risquent de voir s'amplifier le problème des compétences de base, car des travailleurs plus jeunes, mieux instruits, sont licenciés et la proportion des emplois spécialisés par rapport aux emplois non spécialisés augmente.

- Il y a trop peu de programmes qui existent depuis assez longtemps pour faire l'objet d'évaluations formelles. Il est donc prématuré de déterminer un ensemble de «meilleures pratiques» pour les programmes d'acquisition des compétences de base. Cependant, selon certaines indications, les employés participeront plus vraisemblablement aux programmes si la formation a lieu pendant les heures normales de travail.

L'étude a conclu que les lacunes au chapitre des compétences de base dans le milieu de travail doivent nuire aux intérêts des entreprises pour que celles-ci décident de prendre des moyens de régler le problème. À mesure que les entreprises seront plus nombreuses à subir des changements fondamentaux du point de vue des technologies, des processus d'organisation du travail et des systèmes de gestion, elles accorderont de plus en plus d'attention au problème. Les entreprises qui ont subi ces processus veulent se donner un avantage concurrentiel durable en perfectionnant leurs ressources humaines.

De plus, en 1997, le Conference Board du Canada a entrepris une étude sur les liens entre l'alphabétisation et le milieu de travail[133] qui reposait sur trois hypothèses. Des ressources humaines plus compétentes et plus alphabétisées sont la clé de l'accroissement de la productivité. Peu importe les sommes investies, sans investissements adéquats dans la

---

[132] *Initiation aux affaires en milieu de travail* (Conference Board du Canada, 1992).

[133] *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail* (Bloom, Burrows, LaFleur et Squires, 1997).

formation et l'éducation de l'effectif, les employeurs demeureront incapables d'atteindre une productivité élevée. Les employés ont besoin d'acquérir continuellement de nouvelles compétences et de nouvelles aptitudes dans le cadre d'un processus d'acquisition continue du savoir pour réussir dans le monde du travail moderne. L'alphabétisation profite également à l'employé : le revenu annuel moyen des personnes qui ont de solides capacités de lecture et d'écriture est environ le double de celui des personnes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles. Une enquête a été menée auprès de 40 entreprises qui offraient des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail. Des questions leur ont été posées sur (1) les résultats en matière d'alphabétisation qu'ils attendaient et qu'ils observaient chez leurs employés; et (2) les avantages qu'ils avaient remarqués de l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture de leurs employés. La plupart des employeurs ont affirmé qu'il était extrêmement difficile de mesurer l'impact de l'amélioration du niveau d'alphabétisation sur le rendement des employés à titre individuel ou sur l'entreprise. Les résultats de l'enquête ont montré que les avantages pour les employeurs se classaient selon l'ordre suivant : capacité accrue d'offrir de la formation en cours d'emploi; meilleure performance d'équipe; amélioration des relations patronales-syndicales; amélioration de la qualité; amélioration des résultats de la formation axée sur l'emploi et résultats plus rapides de la formation; réduction du temps consacré à chaque tâche; augmentation de la production du point de vue des produits et des services; réduction des taux d'erreur; amélioration de la santé et de la sécurité; réduction du gaspillage; amélioration de la rétention des employés; rentabilité accrue; fidélisation accrue des clients; réduction de l'absentéisme; et enfin, succès lorsqu'il s'agit de muter des employés. Le Conference Board en a conclu que diverses mesures pourraient être prises au Canada pour régler le problème de l'alphabétisation dans le milieu de travail : faire connaître l'importance et l'intérêt de l'amélioration de l'alphabétisme dans le milieu de travail; établir un plus grand nombre de programmes d'alphabétisation; rehausser la composante d'alphabétisation des postes actuels et créer davantage de postes qui font appel aux capacités de lecture et d'écriture; et élaborer de nouvelles politiques publiques pour renforcer les capacités de lecture et d'écriture.

Aux États-Unis, Hollenbeck[134] a étudié les avantages économiques de l'alphabétisation en milieu de travail pour le compte du WE Upjohn Institute for Employment Research. Il a examiné les avantages qu'il pourrait y avoir à améliorer l'alphabétisme aux États-Unis – les avantages économiques, selon l'hypothèse voulant qu'une main-d'œuvre ayant de meilleures capacités de

[134] *The Economic Payoffs To Workplace Literacy* (Hollenbeck, 1993).

lecture et d'écriture représenterait des avantages économiques pour les membres de la population active eux-mêmes, les employeurs et la société. On supposait que les avantages seraient les suivants : les travailleurs seraient plus productifs et par conséquent, ils gagneraient des salaires plus élevés et auraient une plus grande sécurité d'emploi; les employeurs dont les travailleurs sont plus productifs seraient plus concurrentiels au sein de leur secteur d'activité et plus rentables; et la société profiterait d'une économie plus productive et plus stable, d'un plus grand nombre de personnes occupant des emplois et gagnant des salaires plus élevés et donc payant plus d'impôt, et d'un moins grand nombre de chômeurs. Selon les résultats de l'étude, les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail ont des avantages substantiels sur le plan de la productivité. S'il y a si peu de programmes d'alphabétisation, ce doit être attribuable à des échecs du marché – par exemple, capital inaccessible, manque d'information, ou incertitude au sujet des coûts ou des avantages – qui ralentissent l'adoption de programmes sur une plus vaste échelle. Des évaluations antérieures avaient montré un accroissement des cas d'utilisation des capacités de lecture et d'écriture au travail, une plus grande participation aux réunions en cours d'emploi, un nombre plus élevé de questions posées au travail, pas de changement significatif dans l'assiduité, la sécurité ou les suggestions faites; et des gains significatifs sur le plan des cotes de supervision. Les conclusions de cette étude proviennent de l'analyse des données de deux importants sondages représentatifs menés à l'échelle nationale. Selon des estimations des répercussions marginales, les répondants ont vu leur rémunération s'accroître d'entre 11 % et 17 %. La distribution des répercussions parmi les participants des programmes était inégale, ce qui démontre que ce ne sont pas tous les participants qui ont la même expérience.

6.2.2. Leçons tirées des programmes

Divers programmes d'alphabétisation en milieu de travail et d'alphabétisation de la main-d'œuvre ont été évalués, des programmes qui diffèrent sous de nombreux aspects, mais qui ont tous le même objet – accroître les capacités de lecture et d'écriture des travailleurs pour renforcer leur employabilité à l'heure actuelle et à l'avenir. Voici des exemples de programmes dont on peut tirer des leçons.

6.2.2.1. Formation dans le milieu de travail aux États-Unis

Le U.S. Department of Education a financé un projet visant à mettre sur pied un modèle pilote national de formation axée sur le relèvement des compétences (SET), par l'entremise de son

National Workplace Literacy Program (NWLP). Alamprese et Kay ont évalué un projet de ce genre dans une cafétéria/un service de préparation des aliments[135]. Conformément aux exigences du NWLP voulant que tous les projets reposent sur un partenariat entre des entreprises et des établissements d'enseignement, une entité patronale-syndicale de premier plan a été créée dans le cadre de ce projet. Il s'agissait d'un partenariat regroupant la section locale 32 du US Food and Beverage Workers Union ainsi que le service de l'éducation de l'AFL-CIO et son Institut de développement des ressources humaines (HRDI), reconnu pour son expertise dans le domaine de l'alphabétisation en milieu de travail. Des modules de 72 heures de cours théoriques en lecture, écriture, calcul, solution de problème et communication ont été offerts aux travailleurs de la cafétéria après le travail. Le cours a exigé un solide engagement de la part des participants, dont la journée avait souvent commencé à 6 h le matin, et des employeurs, qui ont convenu de donner à chaque participant une prime de formation de 200 $. Un programme d'étude axé sur les compétences a été taillé sur mesure pour l'industrie de la restauration. On y retrouvait 21 compétences définies selon une analyse des tâches au moyen du Comprehensive Adult Student Assessment System (CASAS); le programme, qui utilisait le plus grand nombre possible de documents reliés au travail, offrait une base d'alphabétisation et était pertinent pour le milieu de travail. Des plans d'apprentissage individuels avaient été élaborés conjointement par les participants et les instructeurs. Selon le rapport d'évaluation, les réalisations ont été nombreuses.

- Premièrement, un partenariat a été mis sur place et s'est renforcé graduellement tout au long de la période du projet-pilote, qui a duré 21 mois. Voici les facteurs clés du succès de ce partenariat : respect et convergence des attentes et des objectifs respectifs, rôles et responsabilités clairement définis, contributions significatives de chacun, véritable collaboration dans le cadre d'activités telles l'analyse des tâches, cérémonie de remise des diplômes et primes versées aux participants.

- Deuxièmement, les questions de nature politique ont été clarifiées et réglées pendant le processus. Selon l'expérience, les syndicats forts et les employeurs forts font les meilleurs partenaires.

- Troisièmement, on a constaté des changements dans les perceptions, c.-à-d. que le relèvement des capacités de lecture et d'écriture se traduisait par un meilleur rendement et des possibilités de mobilité ascendante, et on a compris que les comportements non productifs étaient en effet causés par des lacunes dans les compétences de base.

- Quatrièmement, de nouvelles formes de communication entre les employés et la direction : «*certaines des meilleures idées viennent des employés. Mais pour aller chercher ces idées, il faut communiquer.*»

---

[135] *Literacy On The Cafeteria Line: Evaluation On The Skills Enhancement Training Program* (Alamprese et Kay, 1993).

- Cinquièmement, les capacités de l'industrie en matière d'éducation se sont renforcées, les programmes d'éducation ont été établis «de l'intérieur». De plus, le projet a fourni la structure nécessaire pour renforcer la capacité interne des partenaires de réaliser des objectifs communs en matière d'éducation.

- Sixièmement, le projet a représenté un modèle de rechange à l'éducation de base.

- Finalement, les diplômés étaient manifestement plus capables de s'affirmer, avaient plus confiance en eux et étaient plus capables de s'exprimer. Leurs habitudes de travail et leurs habiletés s'étaient améliorées considérablement, et ils étaient généralement plus disposés à amorcer des interactions positives avec des collègues et des clients.

Les raisons de la réussite du projet ont été examinées, et des leçons en ont été tirées. Le syndicat des travailleurs et les employeurs ont participé, sur une base égale, à la conception et à l'exploitation du projet. Le recrutement au projet SET a été fortement appuyé par du counselling en matière d'éducation de carrière, et des services de counselling auprès des apprenants. Parmi les dossiers tenus, il y avait un journal interactif, des entrevues avec les participants, un journal des instructeurs au sujet de leur expérience d'enseignement, et des entrevues à l'issue du projet. Un ancien agent commercial, qui avait le respect et la confiance de tous, a été désigné directeur adjoint du projet; et son accessibilité accrue s'est révélée fort précieuse. Les éducateurs, expérimentés dans le domaine de l'enseignement aux adultes, avaient de l'expérience dans des milieux non traditionnels et avaient suivi des séances de formation. Un partenaire d'un milieu d'éducation non traditionnel a permis de créer un environnement propice à l'apprentissage à l'extérieur des milieux scolaires traditionnels.

6.2.2.2. Compétences de base en milieu de travail en Alberta

Pour un client de l'industrie de la sidérurgie, l'Alberta Vocational College (AVC) d'Edmonton a mis sur pied un projet de compétences de base dans le milieu de travail qui a été évalué par Barker[136] dans le cadre d'une analyse d'impact. Cette initiative dans le milieu de travail, qui était le fruit d'un partenariat entre l'industrie, le gouvernement et les milieux de l'éducation, a permis d'établir des liens solides entre l'industrie de la sidérurgie, représentée par Stelco, le gouvernement fédéral, représenté par le SNA de DRHC, et les milieux de l'éducation, représentés par AVC Edmonton. L'évaluation a signalé que, en plus des gains de 20 % dans les résultats à des tests objectifs de lecture, d'écriture et de calcul et d'une satisfaction élevée des étudiants, le projet Job Effectiveness Training (JET) de la Stelco Steel a eu 54 résultats positifs. Ceux-ci ont été regroupés selon qu'ils avaient été prévus ou ne l'avaient pas été, et

selon chaque groupe d'intervenants, soit les participants, l'employeur, l'établissement d'enseignement et le gouvernement. Voici les indicateurs des réalisations et des réussites mis en lumière dans l'évaluation du projet JET.

Les apprenants ont obtenu des résultats qui avaient été prévus, notamment la conservation des niveaux accrus de compétence qu'ils avaient acquis, l'utilisation des compétences acquises, une plus grande confiance en soi, l'amélioration des communications interpersonnelles et des communications au sein de l'entreprise, une attitude positive envers la poursuite des études, moins d'appréhension au sujet de l'acquisition de nouvelles compétences, un meilleur rendement au travail, plus de motivation et davantage d'intérêt à l'égard de l'industrie. Ils ont également obtenu des résultats qui n'avaient pas été prévus, notamment un changement dans les attitudes envers l'éducation en général, des niveaux accrus d'estime de soi, la capacité de s'accommoder du changement, la confiance envers l'apprentissage autonome, et la confiance envers la direction de la Stelco.

L'employeur a obtenu des résultats qui avaient été prévus, notamment un système permanent de perfectionnement de l'effectif de l'entreprise, la réussite du perfectionnement des employés, la mise sur pied d'une approche appropriée en matière de programme, l'amélioration des communications avec les diplômés, et la connaissance des résultats des activités de perfectionnement. Il a également obtenu des résultats qui n'avaient pas été prévus, notamment une sensibilisation accrue à l'importance des compétences de base pour le rendement au travail, une sensibilisation aux lacunes dans les compétences des employés, un effet d'entraînement de la part des diplômés qui font la promotion du perfectionnement, une plus vaste diffusion du projet JET, la sensibilisation aux services de l'AVC, des efforts accrus d'utilisation d'un langage clair dans les communications écrites/orales, la sensibilisation aux besoins et aux préoccupations des employés, une réputation nationale en matière d'innovation, et un partenariat efficace avec l'établissement d'enseignement et le gouvernement.

L'établissement d'enseignement a obtenu des résultats qui avaient été prévus, notamment la mise sur pied d'un programme d'études générique de compétences de base dans le milieu de travail, une bonne réputation à titre de fournisseur de compétences de base dans le milieu de travail, une réputation accrue en matière d'innovation et de flexibilité, et de nouveaux partenariats et de nouvelles sources de financement. En outre, il a obtenu d'autres résultats qui

---

[136] *An Impact Study Of AVC Edmonton's 1990 Job Effectiveness Training Program At Stelco Steel* (Barker, 1991).

n'avaient pas été prévus, notamment le rôle de catalyseur que le projet JET a joué dans la mise en œuvre du plan stratégique d'AVC, un bassin d'instructeurs ayant reçu une formation pour offrir des programmes taillés sur mesure dans le milieu de travail, un plus grand nombre de travailleurs de la Stelco qui ont été incités à s'inscrire à d'autres cours d'AVC, et un profil national.

Le Secrétariat national à l'alphabétisation a obtenu des résultats qui avaient été prévus, notamment des moyens de répondre aux objectifs visant à appuyer des projets innovateurs d'alphabétisation qui reposent sur la recherche et d'encourager des projets d'alphabétisation dans le milieu de travail; l'exploration du concept des partenariats entre les milieux de l'éducation, l'industrie et le gouvernement; et des relations publiques positives. Le SNA a également obtenu des résultats qui n'avaient pas été prévus, c.-à-d. qu'il s'est familiarisé avec des aspects particuliers de l'alphabétisation en milieu de travail.

Le rapport final du projet JET de la Stelco présentait diverses recommandations en matière de politiques et de pratiques, et notamment :

- qu'un plus grand nombre d'études d'impact des programmes de compétences de base en milieu de travail soient réalisées, pour fournir une base de comparaison;
- que les employeurs, les employés, les établissements d'enseignement et les divers paliers de gouvernement s'entendent sur les mesures de la réussite d'une alphabétisation de qualité;
- que le perfectionnement des habiletés de la population active du Canada se fasse en cours d'emploi, comme ce fut le cas dans le cadre de ce projet;
- qu'une étude d'impact soit considérée comme la méthode la plus utile et la plus appropriée pour examiner les avantages et les résultats des programmes d'éducation.

6.2.2.3. Programmes parrainés par les syndicats en Ontario

La Fédération du travail de l'Ontario (FTO), qui a représenté 650 000 travailleurs dans plus de 2 000 sections locales affiliées en 1995, a pris des engagements envers l'acquisition continue du savoir et une campagne d'alphabétisation dans le milieu de travail; elle s'est alliée au ministère ontarien de la Formation professionnelle (MOFP), au ministère ontarien de l'Éducation (MOE) et au Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre (COFAM) pour mettre sur pied le programme «BEST» – éducation de base pour la formation professionnelle. Il s'agit d'une série de 400 projets d'alphabétisation mis en œuvre par des syndicats partout en

Ontario, qui ont été dispensés sur une période de cinq ans et demi et dont l'objet était d'aider les travailleurs syndiqués à améliorer leurs capacités de lecture, d'écriture, de calcul et de communication. Ses programmes de perfectionnement s'inspirent des normes de qualité de base (NQB) du MOE et, conformément aux objectifs, à la philosophie et à la structure de la FTO, ils ont donné de bons résultats, autant auprès des travailleurs qu'auprès du patronat. En 1995, la FTO a mené une évaluation-pilote du programme BEST[137]. L'évaluation a déterminé que les facteurs qui avaient contribué au succès de BEST étaient les suivants :

- utilisation d'indicateurs non dirigistes;
- respect de l'autonomie et de la diversité;
- souplesse d'application selon les contraintes du travail;
- horaires appropriés;
- outils et processus d'évaluation inspirés des objectifs du syndicat et des NQB;
- absence de concurrence de la part d'autres fournisseurs dans le milieu de travail;
- bons instructeurs;
- participants déterminés;
- contexte approprié : la détermination de la direction et un soutien efficace pour les participants et les instructeurs – un soutien dynamique et concret, et non pas seulement pour la forme;
- approches différentes en fonction de réalités différentes et approche centrée sur l'apprenant;
- ratio apprenants-instructeur approprié;
- principe de l'équité des résultats;
- respect des apprenants/travailleurs;
- accessibilité pour ceux qui en ont le plus besoin;
- vaste éventail de matériel didactique;
- liens organisationnels efficaces;
- excellente formation initiale et formation de suivi pour les formateurs en alphabétisation;
- processus participatif et continu d'évaluation à tous les niveaux – projet, programme et salle de classe;
- célébration des réalisations et documentation détaillée du programme.

Dans l'ensemble, l'évaluation a conclu que le projet BEST avait *amélioré la capacité de façonner le monde à un niveau individuel de même qu'à un niveau collectif.*

---

137 *Pilot Evalution Project Report: BEST* (Connon Unda, 1995).

6.2.2.4. Alphabétisation dans l'industrie de l'accueil en C.-B.

En 1992, un programme d'alphabétisation dans le milieu de travail à l'hôtel Pacific Palisades de la C.-B. a été évalué par Marshal et Selman[138]. Les recommandations des évaluateurs portent sur les réalisations, les facteurs de réussite et les enseignements qui en ont été tirés.

1. Régulariser les postes d'un petit nombre d'instructeurs qui peuvent favoriser la consolidation et la croissance du programme, à partir d'un énoncé de principe clair.

2. Veiller à ce que les instructeurs fassent bien comprendre aux apprenants la philosophie du programme et sa raison d'être. Ils devraient faire preuve de souplesse dans sa mise en œuvre et donner aux participants suffisamment de temps pour faire l'expérience de nouveaux modes d'apprentissage et de différentes approches didactiques.

3. Les politiques et procédures du programme devraient être consignées par écrit, passées en revue et révisées dans le cadre du processus d'orientation des instructeurs.

4. Les programmes devraient être dispensés selon un horaire répété sur une période d'un an.

5. Des efforts devraient être faits pour faire participer suffisamment d'étudiants afin qu'il y ait des classes à tous les niveaux. Ou encore, il conviendrait d'améliorer les techniques pour offrir des cours comportant plusieurs niveaux.

6. Lorsque les premiers arrangements sont faits, les organisateurs devraient veiller à ce que tout soit mis en œuvre pour faire comprendre l'importance de disposer de locaux régulièrement disponibles et adéquats pour la classe. Il conviendrait également de prévoir des locaux pour l'entreposage, les tâches administratives et le counselling.

7. Les établissements d'enseignement qui parrainent la formation devraient fournir des systèmes qui encouragent une administration du programme efficace et sans heurts.

8. Les programmes en milieu de travail devraient comporter des descriptions de tâches écrites qui définissent clairement les rôles des instructeurs, de même qu'un système d'évaluation du rendement.

9. En établissement les charges de travail/la dotation en personnel, l'entreprise doit tenir compte des caractéristiques particulières des instructeurs dans le milieu de travail, c.-à-d. la nécessité d'un soutien administratif approprié, des initiatives de renforcement de l'esprit d'équipe du personnel et des intervenants, la collaboration pour la mise sur pied du programme d'études, l'élaboration ou l'acquisition du matériel.

10. Il est crucial d'apprendre à connaître le personnel dans le milieu de travail.

11. Les administrateurs doivent faire en sorte de fournir une bonne orientation et un bon soutien aux instructeurs, d'autant plus que ceux-ci peuvent être isolés.

---

[138] *Program Evaluation Of Two Adult Basic Skills Workplace Programs* (Marshal et Selman, 1992).

12. Les apprenants devraient faire l'objet d'une évaluation en fonction de leurs propres objectifs et du niveau de compétence qu'ils ont acquis.

13. La valorisation des styles d'apprentissage, les résultats initiaux de l'évaluation, la vérification des progrès, la reconnaissance des réalisations des étudiants, l'élaboration de stratégies d'apprentissage indépendant, la détermination des connaissances et de l'expérience préalables de l'apprenant voilà autant de facteurs qui contribuent directement à la réussite des programmes d'alphabétisation en milieu de travail.

14. Il conviendrait d'établir dès le début un processus d'évaluation du programme – distinct des évaluations de rendement des instructeurs et de l'évaluation des progrès des apprenants – pour que les données nécessaires puissent être recueillies au fur et à mesure du programme.

15. Les périodes de formation étaient considérées comme des périodes de travail aux fins de l'ancienneté. En période de chômage et si la sécurité d'emploi est menacée, c'est là un facteur important.

6.2.2.5. Compétences de base pour l'industrie de la construction en C.-B.

Marshal et Selman[139] ont également évalué le projet pilote de perfectionnement des habiletés de base au Workplace Training Centre de Burnaby, en C.-B. Parmi leurs recommandations ou les leçons tirées du projet, on retrouve les suivantes. Tous les participants et les membres du personnel devraient participer à l'examen et à la rédaction des énoncés qui servent de principes de base à la philosophie du programme. Il faut définir clairement les rôles et les responsabilités dès le début et prévoir un examen périodique de tous les aspects comme la commercialisation, la mise en œuvre et le soutien aux apprenants. Il faudrait recourir aux diplômés du programme pour faire connaître les avantages de ce dernier. Le centre de formation devrait être très visible et il devrait y avoir une signalisation appropriée pour attirer l'attention du public et des visiteurs. Il faut prévoir de l'espace près des salles de classe, pour les consultations individuelles, l'étude individuelle, le travail en petits groupes, les ateliers, l'entreposage et le matériel de soutien. Le stationnement devrait être installé dans un endroit commode et être assez grand. Des moyens d'offrir un soutien égal à tous les étudiants, même les jours très occupés, devraient être examinés. Les nouveaux membres du personnel devraient participer à l'évaluation des besoins et (ou) à l'analyse des tâches d'alphabétisation du nouveau programme. Des séances mensuelles en cours d'emploi devraient être prévues pour expliquer les nouveaux programmes et renforcer l'appui dont ils bénéficient. Les établissements d'enseignement devraient appuyer

---

[139] *Program Evaluation Of Two Adult Basic Skills Workplace Programs* (Marshal et Selman, 1992).

leur personnel enseignant en organisant des ateliers sur le contenu et sur des compétences particulières. Il est important de combiner des activités d'évaluation nombreuses et différentes pour mieux comprendre les compétences des étudiants, à des fins de placement ou comme indicateur de leurs progrès. Les évaluations devraient être étalées de façon à réduire les niveaux de stress. Cela pourrait également donner une image plus fidèle du niveau de compétence de l'étudiant. Il conviendrait de tenir des séances régulières de rétroaction pour fournir une information systématique à l'étudiant au sujet de ses progrès. Au moins un membre du personnel devrait recevoir une formation en diagnostic et en enseignement pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Les centres d'apprentissage devraient offrir des services de counselling de carrière et d'emploi sur place ou des services d'aiguillage. Les programmes devraient être suffisamment souples pour permettre des changements dans les méthodologies et le contenu. Du matériel qui renforce tous les aspects des expériences de l'étudiant (à la maison, au travail, dans la collectivité) devrait être utilisé pour appuyer l'apprentissage. Il conviendrait d'utiliser du matériel d'enseignement et du matériel de soutien canadiens. Les instructeurs devraient évaluer le matériel pour voir s'il s'y trouve des préjugés culturels. Pour favoriser le soutien par les pairs et l'apprentissage en collégialité, il conviendrait d'intégrer à l'apprentissage individualisé des interactions fréquentes entre les étudiants. Des évaluations formelles (structurées et systématiques) devraient être intégrées au programme à l'étape de la planification, et il conviendrait d'y affecter suffisamment de temps et d'argent. Il faudrait prévoir des méthodes plus systématiques pour recueillir les rétroactions informelles des étudiants. Il faudrait en outre faire tous les efforts possibles pour veiller à obtenir un financement adéquat avant le début d'un nouveau programme.

6.2.2.6. Alphabétisation dans l'armée américaine

En 1987, les US Army Continuing Education Services ont chargé Philippi de faire une étude de l'efficacité du programme Basic Skills/Career Skills Job Specific Reading Program de l'armée américaine[140]. Cette évaluation a décrit les résultats d'une étude formative de l'utilisation pleinement opérationnelle, en Europe, d'un matériel de lecture propre à des postes particuliers dans les forces militaires auprès de soldats américains inscrits à des cours de lecture du programme d'éducation de base dans 38 endroits différents. Les résultats de l'étude démontraient que les problèmes qu'éprouvaient les militaires au chapitre de la lecture étaient réglés par le programme de lecture axé sur les emplois militaires. Selon les militaires et les

---

[140] *BSEP/CSEP Reading Evaluation: A Study Of The Effectiveness Of The U.S. Army Europe's Basic Skills/Career Skills Job Specific Reading Program* (Philippi, 1987).

enseignants, le programme d'études était pertinent et utile pour répondre aux besoins professionnels des militaires, et l'amélioration des résultats des participants selon des tests menés avant et après les modules témoignait de l'efficacité du programme lorsqu'il s'agissait de relever les capacités de lecture. Le succès se mesurait, en termes généraux, en fonction des objectifs qui avaient été atteints, des attentes satisfaites, de l'acquisition de compétences qui s'appliquaient aux postes dans les forces armées et des outils de test GT (ASVAB). Parmi les réalisations du programme et les enseignements qui en ont été tirés, on retrouve les éléments suivants :

1. accroissement des possibilités de carrière et de promotion par le biais d'un transfert positif entre les capacités de lecture axées strictement sur l'emploi et les capacités de lecture en général;

2. amélioration des résultats de l'apprentissage grâce à la préparation de l'enseignant et à sa connaissance du matériel, à sa capacité de le présenter aux participants, aux salles de classe, aux attitudes positives des participants;

3. stratégie éducative innovatrice mettant l'accent sur l'utilisation de matériel propre à la vie militaire qui renvoie au vécu des participants, qui peuvent ainsi mieux le comprendre.

En fait, l'alphabétisation des adultes et l'alphabétisation conventionnelle ont pris naissance dans l'armée américaine, et le succès dans ce contexte a servi de fondement à une grande partie de la programmation en matière d'alphabétisation en dehors des milieux militaires.

6.2.3. Leçons tirées des pratiques et des stratégies

Parallèlement aux politiques et aux programmes, diverses pratiques ou stratégies ont eu pour objet d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture de la population active. Une stratégie, par exemple, a été de mettre sur pied des centres locaux dans la province de Terre-Neuve, où le chômage était extrêmement élevé et les niveaux de compétence inhabituellement faibles. Des enseignements peuvent être tirés d'autres pratiques, notamment (1) les techniques d'évaluation des besoins en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail; (2) l'instruction taillée sur mesure pour un lieu de travail en particulier.

6.2.3.1. Centres d'éducation de la population active destinés aux chômeurs

En 1996, le syndicat Fish, Food and Allied Workers (FFAW) a examiné l'efficacité de seize centres d'éducation en milieu de travail/éducation de la population active qu'il avait mis sur pied dans des régions portuaires isolées de Terre-Neuve et du Labrador pour offrir des cours d'alphabétisation et d'éducation de base aux travailleurs des pêcheries qui avaient été

déplacés. Les démêlés politiques entre le fédéral et la province à la suite de la crise dans l'industrie de la pêche et les impératifs de réduction du déficit avaient créé un contexte très peu propice à une nouvelle initiative d'éducation des adultes. Ces centres ont attiré plus de 3 500 participants sur une période de cinq ans, et un rapport d'évaluation[141] fait ressortir certaines raisons de ce succès :

- il était entendu que pour connaître le succès, les centres devaient traiter les participants éventuels comme des adultes intelligents intéressés à faire quelque chose de différent pour eux-mêmes et leur famille;
- les centres étaient parrainés par un organisme auquel les travailleurs des pêches faisaient confiance, convaincus qu'il allait défendre leurs intérêts, et qui comptait de nombreux adhérents à l'échelle de la province;
- l'encouragement de la part du syndicat et un sentiment d'appartenance locale, le contrôle local relevant autant de représentants syndicaux que de bénévoles de la collectivité;
- le personnel de programme, qu'il s'agisse de gestionnaires sur place, d'instructeurs ou de coordonnateurs provinciaux, s'est constamment opposé à toute tentative visant à rendre la participation obligatoire;
- les programmes étaient dispensés selon le principe voulant que l'éducation des adultes ait pour point de départ la situation actuelle des apprenants, que l'apprentissage soit taillé sur mesure en fonction des besoins et des intérêts individuels, et au rythme de l'individu;
- une information précieuse a été recueillie sur divers éléments, p. ex. l'expérience scolaire antérieure, les préoccupations en matière d'éducation avant/après le moratoire (sur les pêches), la motivation des participants et leurs objectifs d'apprentissage, et elle a été intégrée à la programmation;
- l'enthousiasme général et l'approbation à l'égard des centres, c.-à-d. une atmosphère chaleureuse, amicale et détendue; les participants étaient traités comme des adultes, les heures étaient flexibles;
- les instructeurs avaient les mêmes antécédents et le même statut que les participants;
- diverses techniques ont été utilisées pour encourager l'apprentissage;
- coordination provinciale et matériel-ressources au besoin;
- soutien informel et counselling au sujet de problèmes personnels et familiaux.

Les centres d'éducation ont de nombreuses réalisations à leur actif.

---

[141] *Evaluation And Assessment Of FFAW Education Centre Literacy* (Fishermen, Food and Allied Workers, 1996).

- L'estime de soi des participants s'est améliorée dans de vastes proportions. De nombreux étudiants sont arrivés au centre convaincus qu'ils étaient trop vieux ou pas assez intelligents pour apprendre. Beaucoup ont signalé des changements dans leur image de soi; la plupart ont plus confiance en eux, sont plus disposés à prendre des risques, ont une meilleure estime de soi, sont plus optimistes face à la vie, éprouvent un plus grand sentiment de fierté et ne sont plus "embarrassés au sujet de leur scolarité".
- Les participants ont appris la réflexion critique grâce à diverses activités, notamment des discussions et des entrevues au téléjournal et des articles dans les journaux. Plutôt que de blâmer immédiatement les autres, les participants ont appris à analyser la situation rationnellement et à examiner le problème sous tous ses angles avant de blâmer qui que ce soit. Ils ont ensuite commencé à proposer des solutions presque inconsciemment.
- Un conseil scolaire a utilisé les centres comme mécanisme d'enseignement de rechange pour les étudiants qui avaient des difficultés à assimiler le programme d'études régulier.
- Les participants lisent davantage et comprennent mieux ce qu'ils lisent. Certains se sentent plus en mesure d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Un grand nombre d'entre eux ont commencé à écrire eux-mêmes leurs lettres d'affaires et leur curriculum vitae et à s'occuper d'activités de la vie quotidienne qui nécessitent d'être capables de lire, d'écrire et de calculer.

L'évaluation suggérait également certaines améliorations, notamment :

1. répondre aux points négatifs soulevés par certains participants, notamment prévoir davantage de matériel de laboratoire; instructeurs licenciés, faute de fonds; utilisation du logiciel PLATO;
2. établir des liens avec des cours axés sur les pêches, par exemple le travail de la fibre de verre et le projet Lifeline dans la collectivité;
3. offrir un soutien supplémentaire à ceux qui ont besoin d'aide pour acquérir des compétences de base en matière de lecture, d'écriture et de calcul et qui ne peuvent pas se servir du logiciel PLATO;
4. offrir plus de cours au-delà de l'éducation de base des adultes;
5. ouvrir les centres à tous les membres de la collectivité et à leurs familles, et non pas aux seuls travailleurs licenciés; accroître la participation de la famille; offrir un programme d'été pour les enfants;
6. obtenir des engagements et du financement à long terme; veiller à la planification à long terme et à la sécurité d'emploi des instructeurs.

6.2.3.2. Évaluation des besoins en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail

Aux États-Unis, le National Institute for Literacy (NIL)[142] a publié un rapport sur une stratégie visant à rédiger un guide définitif des techniques d'évaluation de rechange pour l'alphabétisation en milieu de travail. Il s'agissait de trouver un moyen de comprendre le contexte organisationnel, de façon à pouvoir évaluer les capacités des employés. Le personnel du projet a fait des recherches sur les sites de travail d'organismes gouvernementaux dans six États, a interviewé les travailleurs, les a observés au travail, et les a réunis en groupes de discussion pour obtenir des rétroactions sur les rapports préliminaires du projet. L'objectif était de développer et de documenter des techniques de rechange pour évaluer les capacités de lecture et d'écriture et les besoins au sein des organisations – techniques qui font appel aux travailleurs et à la direction, qui respectent la dignité des travailleurs et ne les embarrassent pas, qui évaluent objectivement les besoins d'une organisation sans tenir pour acquis qu'un programme de «compétences de base» est nécessairement le seul moyen d'accroître la productivité en milieu de travail. Dans le cadre des travaux de recherche, le personnel du projet a déterminé qu'une évaluation initiale de l'alphabétisation au sein de l'organisation devrait s'inscrire dans un processus de collaboration permanent dans le cadre duquel tous les intervenants reçoivent de l'aide pour se poser des questions critiques au sujet de l'amélioration des compétences et des obstacles ou des incitatifs à l'apprentissage dans l'organisation. Cette méthode d'évaluation était considérée comme un moyen idéal de poser les jalons de la planification à long terme. Les constatations ont été publiées dans un rapport intitulé *Asking New Questions*, qui examine certaines questions dont peuvent s'inspirer d'autres organisations qui cherchent des approches efficaces à l'alphabétisation en milieu de travail. Comment les antécédents de l'organisation influencent-ils son approche en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail? Du point de vue du cadre théorique, sur quelle définition de l'alphabétisation cette approche repose-t-elle? Quels éléments sont évalués et à quelles fins? Dans le contexte du milieu de travail, quelles sont les étapes et les méthodes à utiliser pour mener une évaluation organisationnelle? Sur quels principes les stratégies d'évaluation devraient-elles reposer? Comment les travailleurs perçoivent-ils leurs besoins en matière d'apprentissage? Leurs perceptions sont-elles différentes de celles d'autres intervenants dans l'organisation? Quels sont les obstacles et les incitatifs sociaux et organisationnels à l'apprentissage? Qu'est-ce que l'organisation peut faire pour réduire les obstacles et accroître les incitatifs à

---

[142] *Assessment Of Workplace Literacy* (National Institute for Literacy, 1993).

l'apprentissage? Comment l'évaluation tiendra-t-elle compte des changements et des variations qui se produisent constamment au sein de l'organisation? Le personnel du projet a également fait deux observations générales au sujet de l'éducation en milieu de travail : (1) les travailleurs doivent participer à toutes les étapes de l'élaboration du programme, qui nécessite une atmosphère caractérisée par le respect, l'appropriation, la flexibilité et des relations patronales-syndicales ouvertes que les formateurs en alphabétisation ne peuvent pas toujours établir ou influencer; (2) pour qu'un programme soit efficace, tous les intervenants – depuis les travailleurs jusqu'aux cadres supérieurs – doivent être d'accord avec les objectifs et les méthodes, ce qui est particulièrement difficile lorsque les intérêts en jeu sont différents. Leur principal conseil aux éducateurs était le suivant : agir comme des «consultants» et orienter plus que diriger; trouver la bonne combinaison pour «déverrouiller» l'organisation, mais ne pas faire de compromis sur les éléments qu'il faut pour administrer un programme de qualité.

6.2.3.3. Instruction sur mesure

Le collège communautaire Vance-Granville de la Caroline du Nord et la National Alliance of Business (NAB) ont travaillé de concert avec la CertainTeed Corporation pour adapter une partie du programme d'alphabétisation dans le milieu de travail du collège selon le contexte fonctionnel de postes particuliers. L'objectif était de modifier un programme existant d'alphabétisation en milieu de travail en adaptant l'instruction aux besoins professionnels des employés à titre individuel, afin de préparer l'effectif à faire face à un environnement de «fabrication rationnelle», qui se caractérise par des machines automatisées flexibles, une équipe de travail spécialisée et des produits faits sur mesure. Des travaux considérables d'analyse des tâches de chaque emploi et d'évaluation des besoins ont été effectués au moyen de diverses méthodes, notamment l'observation des travailleurs pendant qu'ils s'acquittent de leur emploi, des entrevues auprès des travailleurs et des superviseurs, une enquête sur les préférences d'apprentissage des employés, une analyse du matériel écrit utilisé en cours d'emploi, et des tests des compétences de base des travailleurs. Des didacticiels assistés par ordinateur et des manuels de travail à progression autocontrôlée ont été établis pour chaque catégorie d'emploi et utilisés parallèlement à l'instruction conventionnelle en salle de classe. Selon l'évaluation[143], les résultats aux divers tests de compétences de base favorisaient la formation sur le modèle de «l'attaque de précision» plutôt que la formation dans le cadre d'un programme conventionnel d'alphabétisation. Des indicateurs du rendement au travail comme

[143] *Precision Strike Workplace Literacy* (National Institute for Literacy, 1993).

les taux de production et les taux de perte affichaient des résultats mixtes, certains venant confirmer la supériorité de l'attaque de précision, d'autres celle de la formation conventionnelle. Le taux de plaintes au sujet d'un produit du groupe de l'attaque de précision a diminué dans des proportions beaucoup plus considérables que signalé. Les deux groupes, celui de l'attaque de précision et celui de la formation conventionnelle, ont obtenu un rendement de beaucoup supérieur au groupe n'ayant reçu aucune formation ou seulement une formation minimale en matière de compétences de base. Les participants du groupe d'attaque de précision ont été unanimes à signaler que le programme leur avait permis d'accroître leur capacité de calcul au travail, mais seulement quelques-uns ont signalé des améliorations dans les capacités de lecture et d'écriture; la question n'a pas été posée aux participants du groupe de formation conventionnelle. L'entreprise offre maintenant une formation liée à l'emploi qui s'inspire de la formation d'attaque de précision, mais plutôt que de cibler des équipes complètes et d'offrir une formation simultanée pour différents emplois, elle offre de la formation pour un seul poste à la fois, en commençant par les niveaux les plus élevés.

6.3. Leçons apprises dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, on peut tirer des leçons des politiques, des programmes et des pratiques ayant trait à l'application des technologies d'apprentissage et aux stratégies d'enseignement pour les étudiants ayant des besoins spéciaux.

6.3.1. Leçons tirées de la mise en œuvre des politiques

La conception et la mise en œuvre d'un programme représentent un genre de défi, et le recrutement et la rétention des étudiants semblent en représenter un autre. Selon une étude réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec[144], il semble qu'une personne sur quatre abandonne les programmes d'alphabétisation des adultes, et que le taux de roulement dans la population des apprenants en alphabétisation soit de 55 %. Les causes en sont variées, mais elles se rapportent grosso modo à des attitudes ancrées envers l'apprentissage, la motivation, les responsabilités professionnelles/familiales, et certains éléments de la mise en œuvre des programmes (par exemple le matériel et le rôle actif que peuvent y jouer les apprenants). Le rapport recommande que les apprenants soient regroupés selon leur âge, puisqu'ils auront ainsi

des expériences de vie et des objectifs d'apprentissage semblables; un meilleur suivi de chaque apprenant; des classes ouvertes (flexibilité et adaptation aux horaires de l'apprenant à l'extérieur du cours); que les objectifs et les motivations de l'apprenant soient passés en revue une fois établie une relation de confiance; et qu'une liste des apprenants qui ont besoin du soutien du gouvernement pour poursuivre leur alphabétisation soit tenue à jour.

6.3.2. Leçons tirées des programmes

On peut tirer des leçons d'au moins trois genres de programmes/modes de mise en œuvre qui ont été évalués : un programme offert dans une bibliothèque, des programmes faisant appel à des volontaires comme tuteurs, et l'éducation de base des adultes.

6.3.2.1. Programme offert dans une bibliothèque

En 1994, Quigley, Kripps et Firth ont évalué le projet d'alphabétisation de la bibliothèque publique de Vancouver – une première du genre au Canada[145]. Dans le cadre de l'évaluation, les intervenants du projet pouvaient comparer la façon dont ils dispensaient les services d'alphabétisation aux normes établies, ce qui permettait d'une part de déterminer si les activités de la bibliothèque répondaient effectivement aux besoins et aux attentes de la collectivité locale qui avait des besoins en matière d'alphabétisation, et d'autre part d'évaluer les services à l'interne (le personnel) et à l'externe, dans l'intérêt des usagers de Vancouver. Le succès du projet d'alphabétisation de la bibliothèque publique de Vancouver a été tel qu'il est devenu un modèle pour d'autres bibliothèques. Diverses recommandations faites pendant l'évaluation méritent d'être examinées adéquatement; ainsi, la bibliothèque devrait :

1. s'efforcer de créer une atmosphère amicale et accueillante;
2. offrir une aide personnalisée individualisée aux apprenants;
3. réserver un rôle actif aux apprenants dans la planification des services et l'achat du matériel;
4. prendre la tête de file lorsqu'il s'agit de promouvoir l'alphabétisation et s'en faire le champion;
5. créer un poste permanent de coordonnateur des services d'alphabétisation;
6. offrir un numéro de téléphone central réservé à l'alphabétisation;
7. fournir du financement pour appuyer d'autres initiatives locales d'alphabétisation;

---

[144] *Identification des causes de départ et d'abandon au programme d'alphabétisation : Enquête effectuée auprès des adultes inscrits en alphabétisation 1991-1992, Alma : Centre de lecture et d'écriture (CLÉ)* (Boivin, 1993).

[145] *Literacy Evaluation Project: Vancouver Public Library* (Quigley, Kripps et Firth, 1994).

8. faire des démonstrations de ses ressources documentaires en matière d'alphabétisation;
9. utiliser des listes de vérification comme points de départ, des «visions» pour donner de l'expansion aux services d'alphabétisation;
10. passer en revue le «Action for Literacy Statement» de l'Action for Literacy Interest Group de la Canadian Library Association et envisager de l'adopter comme politique;
11. intégrer la collecte de statistiques sur la circulation du matériel d'alphabétisation à son processus d'analyse des systèmes et en faire un examen régulier;
12. diffuser des données de catalogage complètes des ouvrages d'alphabétisation non romanesques, et vérifier si leur accessibilité est adéquate pour les auditoires cibles;
13. intégrer un énoncé sur l'achat de matériel d'alphabétisation dans sa politique relative à l'expansion de la collection;
14. acheter les «ouvrages généraux de grand intérêt» proposés par les apprenants réunis en groupes de discussion;
15. jouer un rôle de partenariat et (ou) d'action sociale pour accroître l'accessibilité du matériel désiré;
16. recueillir des bibliographies de matériel d'alphabétisation sur des questions particulières, telles que l'alphabétisation familiale, l'alphabétisation dans le milieu de travail et l'apprentissage assisté par ordinateur;
17. offrir davantage de formation au personnel sur les enjeux et les ressources de l'alphabétisation;
18. faire une enquête régulière sur la sensibilisation du personnel de la bibliothèque à l'alphabétisation.

6.3.2.2. Programmes de tutorat faisant appel à des bénévoles

Hambly[146] a examiné les comportements et les croyances d'un groupe de tuteurs bénévoles dans un contexte bien particulier, pour établir pourquoi ils n'avaient pas entretenu de contacts étroits avec leur organisme d'alphabétisation; et elle en a tiré des leçons au sujet de la formation des tuteurs et de la gestion des bénévoles. Elle a constaté que les tuteurs sont convaincus qu'un apprenant qui ne réussit pas bien dans un milieu d'enseignement magistral profitera du tutorat individuel, que les tuteurs comptent sur l'attention individuelle plutôt que sur une formation particulière pour que la relation fonctionne bien. Les tuteurs privilégient la bonne volonté plutôt qu'une bonne formation, et justifient leurs activités bénévoles en fonction des besoins perçus, plutôt qu'en fonction de progrès et de résultats démontrables. Hambly en

[146] *Behavior And Beliefs Of Volunteer Literacy Tutors* (Hambly, 1998).

conclut que ces croyances donnent aux tuteurs l'impression qu'ils ne sont peut-être pas à la hauteur, mais leur permettent de fonctionner de façon autonome parce qu'ils sont motivés et parce qu'ils croient qu'aucun candidat ne se portera volontaire pour accomplir le travail. Ces croyances renvoient à la nature du programme; en d'autres mots, on a dit aux bénévoles qu'ils étaient essentiels à l'alphabétisation des apprenants, et ils ne sont pas au courant des autres possibilités d'apprentissage offertes aux apprenants. Hambly recommande que l'on fasse comprendre aux tuteurs qu'ils doivent rendre des comptes à l'organisation. Cependant, l'organisation doit leur offrir une formation continue, exiger une formation supplémentaire si les tuteurs assument de nouvelles responsabilités, et établir des liens plus étroits avec des spécialistes qui peuvent faire office de consultants. Les tuteurs devraient également se familiariser avec le secteur de l'éducation des adultes et l'éventail des moyens qui existent pour alphabétiser les adultes; et ils devraient reconnaître que leurs efforts ont des répercussions sur la vie et les aspirations futures de l'apprenant. Cela devrait les amener à accepter de rendre des comptes à l'organisation et leur inculquer le désir de rechercher de l'aide pour l'apprenant et de suivre eux-mêmes une formation continue. En général, les programmes qui font appel à des bénévoles doivent être en mesure d'examiner les fonctions et les résultats de leurs activités, et il faut faire plus de recherche pour comprendre quels sont les comportements et les croyances des tuteurs dans le secteur bénévole, compte tenu de l'importance économique du bénévolat au Canada, et du fait que le secteur bénévole soit un important fournisseur de services d'alphabétisation des adultes.

6.3.2.3. Éducation de base des adultes

De nombreux programmes d'alphabétisation des adultes ont revêtu la forme de programmes d'éducation de base des adultes (EBA) dispensés par le réseau public d'éducation. De nombreux programmes d'EBA ont été évalués, et on trouvera ci-dessous les leçons qui en ont été tirées dans quatre contextes. L'éducation de base des adultes est l'héritage d'un système démocratique dans le cadre duquel une population informée – ayant accès à de l'information à partir de sources écrites – est le fondement de la participation active à la société. Reconnaissant que des efforts constants doivent être faits pour que la population soit bien préparée en vue de la société postindustrielle, où prédominera l'emploi dans les domaines du savoir, des services et de la haute technologie, la North Carolina State University a examiné l'éducation de base des adultes qu'elle dispensait selon des perspectives et des interactions

propres à l'instruction, plutôt que du point de vue de l'administration ou de l'intégration des programmes[147]. L'évaluation définissait la réussite en termes de résultats :

- économiques : des liens clairs avaient été établis entre la participation au programme et l'obtention d'un emploi, la mobilité professionnelle, une sécurité d'emploi accrue, des hausses salariales et une diminution de la dépendance envers l'assistance publique;
- éducationnels : les étudiants progressaient dans la hiérarchie éducationnelle et participaient à d'autres programmes de formation professionnelle;
- familiaux et sociaux : les apprenants participaient à la vie des organisations communautaires, votaient, aidaient leurs enfants à faire leurs devoirs.

Du point de vue de l'instructeur, on estime que la réussite de l'instructeur et la réussite des étudiants sont interreliées; plus précisément, la réussite se manifeste par les progrès dans l'échelle hiérarchique de l'acquisition des compétences; la réalisation des objectifs des étudiants, des objectifs incrémentiels d'avancement et des objectifs de mobilité sociale à plus long terme; des efforts plus soutenus; et le développement social, affectif, psychologique. Du point de vue de l'apprenant, la réussite se manifestait par l'acquisition de nouvelles compétences; de nouvelles applications de compétences récemment acquises; et des changements dans les attitudes. Les apprenants estimaient que l'instruction avait été efficace parce que l'instructeur avait fait office de recruteur, de conseiller, d'ami, de confident, d'enseignant, de courtier en ressources et d'aidant. Les instructeurs étaient tous des personnes très sensibilisées et dévouées qui ont travaillé bien au-delà des heures pour lesquelles elles étaient rémunérées. En général, elles ont répondu aux besoins affectifs et psychologiques des apprenants. On peut tirer les enseignements suivants des recommandations de l'évaluation de la North Carolina State University :

1. Il ne faut pas décider qu'un apprenant adulte est incapable de progresser si un seul modèle d'instruction a été utilisé.
2. Les instructeurs devraient amener les apprenants à examiner leur relation à l'apprentissage, plutôt que de considérer que leurs responsabilités se limitent à faire acquérir des compétences hors contexte.
3. Les instructeurs devraient considérer qu'ils ont pour tâche de tester et de perfectionner la nouvelle base de données.
4. Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on utilise les gains au chapitre de l'emploi comme justification pour l'implantation d'un programme ou comme critère d'évaluation.

[147] *North Carolina Adult Basic Education Instructional Program Evaluation* (Fingeret et coll., 1985).

5. Il faut faire d'autres recherches pour aider le personnel de programme à comprendre la relation entre les facteurs propres aux programmes et la vie, les caractéristiques et les processus décisionnels des adultes qui pourraient devenir des apprenants.

6. Le matériel de lecture qui renvoie au vécu et aux intérêts des étudiants sera plus facile à comprendre, parce qu'il fournit des «indices» que les étudiants peuvent interpréter, en plus de rehausser l'intérêt fondamental du matériel.

Une deuxième évaluation a été réalisée à partir de trois études de cas en matière d'alphabétisation des adultes[148]. Ces trois études ont porté sur des programmes qui, selon le mandat qui leur a été confié par l'État, ciblent l'instruction sur des compétences composantes par le biais de tests de diagnostic, de fiches de travail et de tests de maîtrise. On n'a constaté aucune percée en matière d'apprentissage dans ces trois cas, ni dans dix autres qui ont été examinés en même temps. Les trois apprenants s'efforçaient à progresser dans les compétences de base, particulièrement l'écriture. La gamme des aptitudes dans la classe était plus vaste que ce que les enseignants étaient en mesure de traiter efficacement et les enseignants avaient peu, voire pas du tout, d'information diagnostique dont ils auraient pu s'inspirer pour l'instruction individuelle. Compte tenu des politiques entrée ouverte/sortie ouverte et du désir de laisser les étudiants établir leurs propres objectifs en matière d'instruction, les instructeurs avaient généralement un plan et du matériel distincts pour chaque étudiant. Ces politiques sont remises en question, tout comme les techniques d'enseignement utilisées et les méthodes d'évaluation de tels programmes. Selon les auteurs, il y a aux États-Unis en matière d'éducation de base des adultes une mosaïque disparate de programmes fédéraux, de programmes d'État et de programmes locaux qui ont tous pour objet d'aider les individus et les familles à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour décrocher et conserver des emplois bien payés gérer leur foyer et participer pleinement à la vie de la collectivité et à la société. L'efficacité des programmes est une source constante de préoccupations, tout comme les nombreuses politiques d'attribution et de réglementation des sommes investies. L'alphabétisation est un concept difficile à définir et à mesurer. Les enquêtes offrent diverses perspectives sur un système d'éducation très complexe et distribué qui, contrairement au système primaire/secondaire, n'a pas de structure de base. Les politiques qui pourraient inciter un plus grand nombre d'adultes qui en ont besoin à fréquenter les programmes, améliorer l'efficacité de l'instruction et de ses résultats, ou mieux répondre aux besoins des familles et des employeurs sont impossibles à déterminer en fonction de tels

[148] *Policy And Practice In Adult Learning: A Case Study Perspective* (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996).

résultats. Ces chercheurs ont tiré des enseignements des problèmes d'instruction, des problèmes d'administration et des problèmes de politique.

- Il n'y a jamais eu de ligne de démarcation entre l'éducation pour répondre à un besoin social pressant, et qui justifie les programmes d'éducation de base des adultes et d'anglais langue seconde, et l'éducation permanente des adultes qui recherchent l'enrichissement, ce qui s'explique en partie par le fait que le gouvernement américain ne s'est pas encore intéressé de près au deuxième domaine.
- Un grand nombre des personnes qui en ont le plus besoin ne fréquentent pas les programmes d'alphabétisation des adultes. Pour les rejoindre, il faudra soit faire de nouveaux investissements importants, soit établir des priorités, en ce qui concerne non seulement les critères d'admission, mais également la durée de rétention d'un apprenant qui ne fait pas de progrès adéquats dans la réalisation des objectifs visés.
- Laisser chaque étudiant établir ses propres objectifs en matière d'instruction est une approche démocratique de l'éducation des adultes, qui ne représente toutefois pas un moyen efficace d'exploiter des ressources instructionnelles limitées. Des programmes de conception plus limitée, qui offrent des ensembles précis de compétences selon des horaires précis, pourraient se révéler une façon plus efficace d'offrir l'éducation de base des adultes.
- Du point de vue de l'évaluation des programmes, il faut apporter de nouveaux ajustements, selon la façon dont l'admission et l'instruction pourraient être organisées. Si les programmes continuent d'appliquer la politique entrée ouverte/sortie ouverte et de laisser les apprenants établir leurs propres objectifs, alors l'évaluation de leurs résultats doit reposer sur les objectifs particuliers de l'apprenant et non pas sur des tests arbitraires ou une autre mesure de la performance.

Il se peut que l'évaluation suivante des politiques s'applique aussi au Canada.

> *Les programmes d'alphabétisation des adultes ne sont ni droits, ni des systèmes de soutien social, ni des éléments de pointe d'un programme national d'acquisition continue du savoir. Ils sont financés pour faire acquérir les compétences de base nécessaires à l'intégration dans la société moderne. Pour s'acquitter de cette mission, ils ont besoin d'être structurés d'une façon qui se prête à l'apprentissage chez les adultes. Il faut également offrir des services de soutien pour éliminer divers obstacles à la pleine participation de la population cible, par exemple de l'aide en matière de transport et de services de garderie, du counselling d'emploi, et des services de dépistage des troubles de la vue et de l'ouïe. Mais pour réussir, les programmes doivent également avoir une solide base éducationnelle, et il est douteux qu'un grand nombre d'entre eux puissent répondre aux*

attentes de leurs promoteurs lorsque des décisions critiques en matière d'éducation sont prises avant tout par les participants, plutôt que par les instructeurs et les administrateurs. Au moment de concrétiser la législation en politiques, et les politiques en pratiques, les programmes d'alphabétisation des adultes aux États-Unis se sont peut-être écartés du chemin le plus direct qui mène à l'apprentissage.

Dans une troisième étude, Dickinson a défini les facteurs qui influencent la réalisation des objectifs des étudiants à l'éducation de base des adultes au Vermont[149]. L'auteur fait remarquer que l'attrition dans les programmes d'EBA est un problème qui préoccupe les tuteurs et les administrateurs depuis l'implantation du programme. On estime qu'environ 60 % des personnes inscrites à l'EBA abandonnent le programme avant d'avoir atteint leur objectif. L'auteur a interrogé directement des étudiants qui avaient terminé le programme avec succès au sujet des facteurs qui avaient influencé leur persistance. Six des dix répondants ont affirmé que c'est leur propre détermination qui avait joué le plus grand rôle. Parmi les autres facteurs, on retrouvait les suivants : les progrès réalisés, l'amélioration de l'estime de soi (qui était faible au moment de l'inscription au programme, mais qui s'était beaucoup améliorée avec la réussite et la réalisation des objectifs), le soutien reçu (de la part de la famille et des tuteurs), des horaires flexibles, et des cours offerts dans des endroits pratiques (à la maison ou dans un centre d'apprentissage à proximité).

6.3.3. Leçons tirées des pratiques et des stratégies

Diverses pratiques et diverses stratégies ont été élaborées à l'intention de populations particulières (p. ex. les personnes âgées, les jeunes, les personnes ayant des difficultés d'apprentissage). On examine dans la section qui suit les leçons tirées de stratégies particulières axées sur l'enseignement et l'apprentissage de la littératie dans le contexte de l'acquisition continue du savoir, et notamment (1) de l'évaluation de l'efficacité de didacticiels particuliers; (2) de l'application de diverses technologies d'apprentissage; (3) du recours à Internet; (4) des approches retenues à l'égard des étudiants ayant des besoins spéciaux; (5) des stratégies d'enseignement; (6) des mécanismes de reddition des comptes des programmes.

---

[149] *Factors Affecting Goal Completion Of Adult Basic Education Students In The Northeast Kingdom Of Vermont* (Dickinson, 1996).

6.3.3.1. Efficacité des logiciels

Les logiciels d'alphabétisation ont fait l'objet de plusieurs évaluations. Au Royaume-Uni, Millar a étudié deux genres de didacticiels utilisés dans le cadre des programmes d'alphabétisation des adultes[150]. Selon cette étude, l'efficacité, les méthodes d'instruction et le rapport coût-efficacité des systèmes d'apprentissage intégrés soulèvent des préoccupations; les systèmes d'apprentissage intégrés sont de vastes progiciels «clés-en-main» qui abordent divers sujets et qui comportent une fonction de production de rapports sur les progrès des apprenants. L'instruction offerte est généralement distribuée à toute une classe par le biais de terminaux ou d'un réseau de micro-ordinateurs. Les logiciels autonomes, quant à eux, sont des didacticiels que les apprenants peuvent utiliser sur leurs ordinateurs personnels. On peut tirer certaines leçons des conclusions de l'étude au sujet de l'utilisation des logiciels pour l'alphabétisation des adultes. Les avantages de l'utilisation d'un logiciel par des apprenants adultes sont que ceux-ci acquièrent des compétences de base en matière d'informatique; les ordinateurs leur assurent la confidentialité qu'ils souhaitent peut-être; les ordinateurs sont prestigieux pour les programmes et ils attirent plus d'étudiants; et les ordinateurs assurent des rétroactions rapides pour chaque étudiant. Cependant, la gestion des dossiers et le rapport coût-efficacité ne peuvent être ni confirmés, ni réfutés. Six autres avantages clamés n'ont pu être confirmés : des réalisations importantes, l'amélioration des attitudes, l'augmentation de l'estime de soi, le contenu individuel, le contrôle et la flexibilité. Dans l'ensemble, aucun logiciel ne s'est révélé nettement plus avantageux. Voici les inconvénients de l'utilisation de logiciels par des étudiants adultes : (1) les logiciels ne conviennent peut-être pas aux étudiants adultes, en ce sens qu'ils s'inspirent d'une approche instructionnelle qui est incompatible avec un programme centré sur l'apprenant et la définition de la lecture comme processus schématique; et (2) il peut être difficile d'intégrer le logiciel efficacement dans le programme d'études. Parmi les huit inconvénients présumés, quatre – les craintes des étudiants, les progrès technologiques, les problèmes techniques et les nouveaux rôles – n'ont pas semblé poser de problème. Les quatre autres inconvénients étaient le coût, la formation, l'instruction inadéquate et l'intégration. Il y avait des similitudes et des différences entre les systèmes intégrés et les logiciels autonomes : les systèmes intégrés ne sont pas plus efficaces que les progiciels autonomes lorsqu'il s'agit des gains réalisés par les étudiants au chapitre de la lecture, des attitudes des étudiants face aux ordinateurs, de l'estime de soi des étudiants ou des compétences acquises par les étudiants en matière d'informatique.

---

[150] *Executive Summary Of The Use Of Educational Software In Adult Literacy Programs: A Comparison Of Integrated Learning Systems And Stand-Alone Software* (Millar, 1996).

Les systèmes intégrés établissent des dossiers pour les étudiants; les fournisseurs des systèmes offrent de la formation; mais les systèmes intégrés sont beaucoup plus coûteux. Voici les recommandations de l'étude :

1. Il y a lieu de faire davantage de recherche sur l'efficacité de l'utilisation des ordinateurs dans les milieux de l'alphabétisation des adultes.

2. Les enseignants devraient examiner des moyens d'aider les étudiants en fonction de leurs capacités de traitement sémantique.

3. Il conviendrait d'offrir davantage de cours de base sur les ordinateurs à cette population.

4. Les enseignants doivent peser soigneusement le coût de ces progiciels par rapport à leurs avantages réels, de même que par rapport aux budgets de programme.

5. Tout logiciel servant à apprendre à lire devrait comporter un système-auteur.

6. Les concepteurs de logiciels doivent repenser les progiciels actuels ou concevoir de nouveaux progiciels pour permettre aux étudiants d'exercer un plus grand contrôle sur les logiciels.

7. Il faut faire plus de recherche sur l'efficacité des rétroactions par ordinateur. Les concepteurs de logiciels pourraient améliorer les rétroactions offertes par les progiciels en ajoutant des techniques permettant d'aider les étudiants à analyser étape par étape les problèmes qu'ils ne font pas correctement, et trouver un moyen permettant aux enseignants de supprimer les questions et les exercices qui ne sont pas adéquats ou qui sont erronés.

8. Il faudrait à l'avenir faire une recherche pour déterminer comment les systèmes intégrés évaluent les étudiants et les placent à divers niveaux, et déterminer si ce niveau d'évaluation est approprié ou non.

9. Il faudrait consacrer plus de fonds aux programmes d'alphabétisation des adultes de sorte que des ordinateurs et des logiciels adéquats puissent être achetés, ou envisager des moyens d'obtenir qu'un plus grand nombre d'ordinateurs soient donnés aux programmes.

10. Il faut faire plus de recherche sur les approches méthodologiques des progiciels d'alphabétisation des adultes sur le marché. Les enseignants ont besoin de formation pour pouvoir déterminer si le logiciel est compatible ou non avec leur propre approche éducationnelle.

Au Canada, une étude a été menée sur les cours de lecture assistés par ordinateur à l'Alberta Vocational College (AVC) de Calgary[151]. Cette évaluation qualitative et quantitative d'un programme de lecture assisté par ordinateur, qui a duré deux ans, avait pour objet de

---

[151] *Computer-Assisted Reading Instruction Project - Alberta Vocational College (AVC) - Calgary, Interim Report* (Howard Research and Instructional Systems Inc. et Kysela Consultants Ltd, 1996).

déterminer l'efficacité à court et à long terme du logiciel Autoskill lorsqu'il s'agit d'améliorer les capacités de lecture des étudiants dans trois genres de cours : l'éducation de base des adultes, l'anglais langue seconde et l'alphabétisation de base des adultes. D'un point de vue positif, l'étude a révélé que, à la fin du programme Autoskill, les participants dans les trois groupes avaient signalé qu'ils savaient utiliser un ordinateur. Pour certains (particulièrement ceux qui étaient sensibilisés à leur faible niveau d'alphabétisation), la quiétude et la confidentialité étaient essentielles au succès. La plupart utiliseraient encore le logiciel, à condition que les instructeurs reçoivent un soutien adéquat sur la façon d'installer le programme, car Autoskill est une «expérience d'apprentissage continu» pour les instructeurs eux aussi. Les étudiants qui avaient des problèmes de mémoire faisaient des liens entre les lettres et les sons; les étudiants acquéraient plus de confiance face à l'ordinateur. Un ratio de quatre étudiants par instructeur a contribué à améliorer la relation de façon significative. Les étudiants à l'éducation de base des adultes ont obtenu des notes beaucoup plus élevées que prévu aux tests d'admission à l'AVC. Mais d'un point de vue négatif, le manque d'expérience face aux ordinateurs est un problème, puisque seuls les étudiants à l'éducation de base des adultes ont signalé qu'ils avaient une expérience significative des ordinateurs (traitement de textes) avant d'utiliser Autoskill. Pour les autres, l'expérience s'est révélée frustrante. Ils éprouvaient de la difficulté à trouver les bonnes touches, ne pouvaient s'adapter à la souris, leurs yeux se fatiguaient, et les invites à l'écran étaient des sources de pression. De plus, il y avait beaucoup d'erreurs en ce qui concerne le suivi des progrès dans le logiciel Autoskill. Le travail indépendant donnait de bons résultats pour certains, mais pas pour d'autres, qui estimaient que les discussions et les conversations étaient plus significatives et qu'ils en apprendraient plus à partir d'interactions avec d'autres étudiants. Autoskill n'a eu aucune influence sur la capacité de travailler de façon indépendante; et les instructeurs de l'éducation de base des adultes estimaient que pour ce qui est était d'améliorer les capacités de lecture, Autoskill était contreproductif. Les tests étaient pénibles et ennuyants, et les étudiants étaient d'avis que l'ordinateur «leur parlait de haut». Le rapport d'évaluation recommandait qu'Autoskill soit configuré de façon à autoriser l'accès par de multiples utilisateurs; que d'autres tests préalables soient menés pour réduire les difficultés techniques; que les étudiants reçoivent plus d'orientation, y compris une explication de la raison d'être et de l'objet de chaque volet; que le nombre de tests soient réduits; que les niveaux de maîtrise soient réduits pour certains groupes d'apprenants adultes; que le nombre d'heures de travail soit réduit pour que les étudiants soient moins fatigués; que le contenu soit élargi/revu : davantage d'exercices de closure, de mise en séquence, d'inférence et d'idée maîtresse; du matériel d'appoint; qu'Autoskill soit intégré à des programmes existants plutôt que d'être donné

comme un programme autonome; et que les activités qui enseignent les analyses de fond, la compréhension et les compétences métacognitives soient élargies.

Auparavant, en 1994, Levin[152] avait évalué certains systèmes informatisés d'acquisition de compétences professionnelles destinés aux adultes. L'objet de cette étude était d'évaluer les points forts et les points faibles de cinq systèmes informatisés d'apprentissage intégré en anglais qui étaient commercialisés au Canada en vue d'améliorer les compétences professionnelles des adultes. L'étude devait recueillir des données sur les contextes dans lesquels de tels systèmes sont utilisés, les opinions du personnel et des apprenants dans divers milieux, et les principaux points forts et points faibles de chaque système. Voici certaines de ses principales constatations :

1. Les cinq systèmes pouvaient être classés en trois groupes. Autoskill avait pour objet de renforcer les capacités de lecture et de calcul, mais n'était pas conçu pour couvrir un programme d'études intégral. Formatique était un système d'apprentissage géré par ordinateur qui pouvait être adapté assez facilement à différents milieux d'apprentissage. CCC, Invest et PLATO étaient des systèmes d'instruction assistés par ordinateur qui abordaient de nombreux sujets et de nombreux niveaux, l'instruction étant donnée principalement par ordinateur.

2. Le personnel et les apprenants étaient très satisfaits des systèmes.

3. La variabilité des sites utilisant tel ou tel système particulier était plus significative que la variabilité des systèmes eux-mêmes. En particulier, la qualité du personnel était un élément critique du succès du programme.

4. Les sites ne disposaient pas d'une bonne information sur l'apprentissage et les autres résultats des programmes.

5. Compte tenu des différences exposées en 1, chacun des cinq systèmes pourrait se révéler un outil utile pour l'apprentissage des adultes. Le choix du système dépendra du but du programme et de la concordance entre le système et le programme, des coûts et du soutien local.

Levin a fait les remarques suivantes. Les fournisseurs ont convenu que leurs produits pourraient être grandement améliorés, c'est-à-dire être plus stimulants, miser davantage sur les connaissances antérieures des apprenants, ou mettre l'accent sur des capacités de raisonnement de plus haut niveau. Les systèmes étaient axés davantage sur un contenu scolaire traditionnel que sur des compétences professionnelles. Les apprenants jouaient un rôle plus central et plus autonome que ce n'est le cas dans la plupart des écoles ou des établissements postsecondaires. Le personnel allait plus vraisemblablement jouer le rôle de

---

[152] *Évaluation de systèmes informatisés d'acquisition de compétences professionnelles pour les adultes* (Levin, 1994).

guide et de conseiller, et les apprenants contrôlaient davantage leur propre apprentissage. Les systèmes informatisés d'apprentissage peuvent donner une instruction sur mesure. L'éducation formelle éprouvera peut-être certaines difficultés à offrir un apprentissage véritablement individualisé. Les systèmes informatisés peuvent offrir des possibilités d'apprentissage à n'importe qui, n'importe où, n'importe quand. Selon Levin, l'utilisation de technologies d'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation des adultes comporte, en matière de politiques, des enjeux inhérents :

1. La plupart des sites incarnent un modèle séquentiel d'acquisition de compétences professionnelles (les compétences sont acquises avant que l'apprenant n'obtienne du travail), et une grande partie du contenu et de la pédagogie des systèmes est très traditionnelle.

2. La variabilité des sites d'apprentissage des adultes nous amène à nous interroger sur les normes et les meilleures pratiques; cependant, cela peut être prématuré, compte tenu de ce que nous savons des éléments qui donnent les meilleurs résultats et des facteurs qui les expliquent.

3. La plupart des sites ne sont reliés à aucun lieu de travail ou poste réel.

4. Les sites offrent des données inadéquates sur les résultats du programme.

5. Il n'y pas de contenu ni de systèmes canadiens.

6. Les programmes sont déterminés au moins autant par les politiques de financement que par des préoccupations d'ordre éducationnel.

6.3.3.2. Applications des technologies d'apprentissage

Aux États-Unis, l'utilisation de la technologie dans les programmes d'alphabétisation des adultes a été étudiée par le National Centre on Adult Literacy (NCAL) en 1996[153]. Les objectifs de cette étude étaient : (1) de déterminer la portée de l'utilisation des technologies informatisées dans les programmes d'alphabétisation des adultes; (2) de mieux comprendre les attitudes, les croyances et les expériences des formateurs en alphabétisation face à l'implantation de la technologie; et (3) de dresser un répertoire systématique des genres de technologies informatiques actuellement utilisées dans les programmes d'alphabétisation des adultes. La technologie est solidement ancrée dans de nombreux programmes d'alphabétisation des adultes. Même s'il y a encore une certaine résistance et une remise en question de l'efficacité de l'utilisation des technologies chez certains fournisseurs, le niveau

[153] *Technology And Adult Literacy: Findings From A Survey On Technology Use In Adult Literacy Programs* (Hopey, Harvey-Morgan et Rethemeyer, 1996).

global d'intérêt face à l'utilisation de la technologie est élevé. L'accès soulève des problèmes : des ressources technologiques insuffisantes signifient que la plupart des étudiants qui y ont accès n'ont qu'un temps limité pour utiliser la technologie et que de nombreux étudiants n'y ont pas accès du tout; en outre, rares sont les étudiants qui ont accès aux technologies les plus récentes. Les ressources financières sont insuffisantes; même si la plupart des programmes sont en mesure de satisfaire raisonnablement leurs besoins administratifs, ils n'ont pas les fonds nécessaires pour acheter les ordinateurs et les logiciels nécessaires qui leur permettraient d'assurer à leurs étudiants un accès adéquat à l'informatique. Le savoir-faire du personnel est inadéquat; il y a des pénuries notoires au chapitre de la formation adéquate, de l'information sur la technologie des ordinateurs, ou des utilisations efficaces de la technologie. Les besoins en matière de perfectionnement du personnel sont importants – un perfectionnement de grande qualité, à contenu polyvalent, un perfectionnement concret et continu. La majorité des programmes n'ont pas encore recours aux technologies en direct. Celles-ci jouent un rôle précieux lorsqu'il s'agit de réduire l'isolement d'un grand nombre de formateurs en alphabétisation et d'étudiants, d'accroître la communication entre le personnel et les étudiants à l'intérieur d'un programme et entre divers programmes, d'accroître l'accessibilité du matériel de grande qualité ainsi que des ressources et d'une information à jour, de rationaliser les processus administratifs et la communication des données, de mettre sur pied un bureau central d'information et de ressources, et d'explorer des approches innovatrices en matière d'instruction et de perfectionnement du personnel. L'étude menée par le NCAL en 1996 faisait plusieurs recommandations au sujet de l'utilisation des technologies dans les programmes d'alphabétisation des adultes. Les auteurs de politique au niveau fédéral et dans les États, les bailleurs de fonds du secteur privé, les concepteurs d'ordinateurs et de logiciels et les formateurs en alphabétisation peuvent tous jouer un rôle lorsqu'il s'agit d'améliorer la situation financière. Il faut encourager le personnel des programmes à utiliser davantage la technologie. Des incitatifs pourraient être offerts pour les cours qui intègrent la technologie. Il conviendrait d'envisager des partenariats pour rendre accessibles des ressources technologiques plus nombreuses et de meilleure qualité, et pour tirer profit des économies d'échelle. Les États devraient être tenus de se familiariser davantage avec la question et de soumettre un plan de technologie.

En 1997, Elmore a mené une étude sur l'alphabétisation des adultes, la technologie et les politiques publiques aux États-Unis pour le compte du National Centre on Adult Literacy[154]. Le SouthEast and Islands Regional Technology in Education Consortium (SEIR*TEC) – qui regroupe des organisations nationales, régionales et universitaires – offre du soutien technologique aux districts scolaires, aux établissements de formation préalable des enseignants, aux programmes d'alphabétisation des adultes et d'alphabétisation familiale et à d'autres intervenants dans la région du sud-est des États-Unis. Le consortium fait également connaître les possibilités de la technologie pour l'éducation, aide les administrations publiques à obtenir du soutien pour les produits et les programmes technologiques, et conçoit et met en œuvre des outils d'évaluation pour assurer le suivi de l'intégration de la technologie. L'étude d'Elmore avait pour objet de déterminer comment les participants de la région planifiaient, finançaient et utilisaient la technologie dans divers contextes d'apprentissage des adultes. Selon Elmore, *la capacité d'envisager le développement futur et les résultats de la technologie en alphabétisation des adultes doit reposer sur les expériences et les recommandations de collègues.* L'étude a cerné deux problèmes : (1) les programmes d'alphabétisation des adultes accusaient un certain retard dans l'exploitation et le développement de ressources technologiques; et (2) des facteurs économiques continuaient de faire obstacle à l'utilisation de la technologie dans les programmes d'alphabétisation des adultes. L'étude proposait des solutions apparentes à ces problèmes, à savoir que l'intérêt des formateurs en alphabétisation des adultes face à la technologie continue de s'accroître, et que la technologie présente un potentiel énorme pour l'avenir de l'alphabétisation des adultes car elle permettrait :

- de réduire l'isolement qu'éprouvent de nombreux apprenants et formateurs en alphabétisation;
- d'accroître l'accès à un matériel de grande qualité et à de nouvelles recherches;
- de rationaliser les processus administratifs et la communication des données;
- de transmettre du matériel innovateur en matière d'instruction et de perfectionnement du personnel;
- d'appuyer des liens entre des populations d'apprenants diversifiées et dispersées ainsi qu'entre les apprenants et les instructeurs;
- d'offrir à des personnes qui ne peuvent fréquenter des salles de classe des possibilités d'éducation qu'elles n'auraient pas autrement.

---

[154] *Adult Literacy, Technology And Public Policy: An Analysis Of The Southeastern United States Region* (Elmore, 1997).

Elmore a fait les recommandations suivantes pour accroître l'utilisation appropriée des technologies d'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation des adultes.

1. Encourager l'adoption de politiques au niveau de l'État qui comportent une composante d'alphabétisation des adultes dans le cadre de tout plan de technologie de l'éducation de l'État.

2. Encourager les programmes locaux d'alphabétisation des adultes à forger des partenariats technologiques reposant sur la collaboration, pour partager des ressources technologiques.

3. Fournir aux programmes locaux d'alphabétisation des adultes des ressources, du soutien et du savoir-faire peu coûteux en matière de planification, de sorte que lorsque surgit un problème de planification, de perfectionnement du personnel ou encore un problème technique, ils peuvent faire appel à des ressources qui les aideront.

4. Encourager les programmes à se «brancher» de même qu'à examiner de façon critique le rôle d'Internet au sein de leur organisation.

En 1993, le National Centre for Adult Literacy[155] a entrepris une étude de ce qui était à l'époque les «nouvelles technologies» dans le contexte de l'alphabétisation des adultes, aux fins d'un rapport présenté au Congrès américain par le US Office of Technology. On peut tirer certains enseignements des grandes conclusions de ce rapport.

- Ce ne sont pas tous les besoins en matière d'alphabétisation des adultes qui sont satisfaits (moins de 10 %), et cela dépend de l'endroit où l'adulte vit ou travaille. En dépit de l'expansion des services d'alphabétisation des adultes, le processus d'alphabétisation fonctionne à la marge et le système des services est de plus en plus fragmenté.
- La technologie pourrait aider en réglant certains problèmes d'administration et de prestation des services, de recrutement et de rétention des clients, de roulement élevé chez le personnel et les bénévoles; en conservant l'information, en faisant le suivi des fonds et en aiguillant les apprenants vers des services de soutien; en offrant de la formation aux bénévoles et aux membres du personnel et en les reliant les uns aux autres pour leur permettre de partager de l'information et réduire leur isolement; et en sortant les ressources des programmes des salles de classe pour rejoindre les apprenants, peu importe où ils se trouvent.
- Malgré tout, la technologie n'est pas exploitée, parce qu'une grande partie des logiciels manquent de créativité; que les produits s'adressent aux enfants plutôt qu'aux adultes; peu de formateurs en alphabétisation connaissent assez bien la technologie pour pouvoir

---

[155] *Adult Literacy And New Technologies: Tools For A Lifetime* (National Centre for Adult Literacy, 1993).

l'utiliser couramment; les connaissances et la formation du personnel et des bénévoles en matière d'utilisation de la technologie comme outil d'enseignement sont limitées; et les produits électroniques de consommation courante et les technologies de radiodiffusion sont étonnamment sous-utilisés.

Le US Office of Technology a déterminé que ses options à l'époque étaient d'éliminer les obstacles à l'utilisation de la technologie dans les lois et les règlements existants, d'intégrer de nouvelles dispositions encourageant l'utilisation de la technologie et d'adopter des directives pour faciliter la coopération interorganisme en matière de planification et d'utilisation de la technologie dans les programmes d'alphabétisation; de fournir des fonds pour l'acquisition d'ordinateurs et de logiciels; de stimuler le développement des logiciels et de la programmation pour l'alphabétisation des adultes; d'élargir les possibilités de formation et de perfectionnement professionnel; et d'encourager les expériences faisant appel, aux fins de l'apprentissage, aux appareils électroniques de consommation courante, aux réseaux de télécommunication et aux systèmes multimédias.

6.3.3.3. Utilisation d'Internet

En Australie, une récente étude a examiné l'utilisation que faisaient les formateurs en alphabétisation et les apprenants des technologies en direct [156]. Le département d'alphabétisation par la technologie de la Victoria University of Technology a fait une recherche auprès de neuf fournisseurs de services d'alphabétisation des adultes à Victoria, en Australie. Le projet a classé les formateurs en alphabétisation selon des critères concernant leur niveau de savoir-faire face à la technologie en direct : les «débutants», du point de vue de l'expérience de l'utilisation de la technologie de l'information; les «utilisateurs», qui avaient une connaissance raisonnable des programmes standards; et les «développeurs» qui faisaient preuve d'expertise à l'égard du vaste éventail de sous-programmes permettant d'utiliser des outils Internet et d'innover grâce à la technologie. Divers facteurs influençaient le continuum, notamment l'accès Internet à la maison, l'appartenance à un réseau de soutien et la motivation et l'engagement personnels. Les membres du personnel à tous les niveaux aidaient les apprenants adultes à accéder à Internet. Les développeurs étaient en mesure d'offrir la gamme la plus riche d'activités. Voici les constatations de l'étude et les leçons qui en ont été tirées.

---

[156] *Going On-Line: A Research Report On Use Of On-Line Technologies By Adult Literacy Teachers And Learners* (Victoria University of Technology, 1998).

- L'accès est crucial à l'acquisition de compétences pour utiliser la technologie en direct, autant pour le personnel (accès gratuit à la maison et au travail) que pour les apprenants (accès à un professionnel ayant des compétences de développeur).
- Des ateliers de perfectionnement professionnel sont nécessaires pour ceux qui en sont à leurs premières expériences de réseautage.
- Selon diverses indications, la productivité est plus élevée et l'attitude face à l'apprentissage est plus positive chez les étudiants qui utilisent la technologie. On a constaté une production accrue et une meilleure compréhension des éléments nécessaires à la production de textes écrits, une participation accrue de la part des apprenants et des niveaux plus élevés d'enthousiasme et d'intérêt.
- Compte tenu de l'expérience des étudiants en matière de technologie en direct, il faut faire des recherches plus poussées sur les effets de cette technologie sur l'acquisition de compétences en matière d'alphabétisation, les effets sociaux comme la persévérance accrue dans les cours, et la mesure dans laquelle les apprenants recrutent d'autres étudiants qui ont des besoins en matière d'alphabétisation qui utiliseront eux aussi la technologie en direct.

6.3.3.4. Étudiants ayant des besoins spéciaux

Un corpus de recherche tout à fait distinct porte sur les moyens efficaces de dispenser l'alphabétisation/la formation à des populations spéciales. Par exemple, Fink a étudié les adultes dyslexiques[157]. Elle a posé les questions suivantes : comment, quand et dans quelle condition les personnes souffrant de dyslexie grave atteignent-elles des niveaux élevés d'alphabétisation? Pour répondre à ces questions, elle a fait des entrevues et des évaluations des niveaux d'alphabétisation auprès de lecteurs adultes dits «normatifs» et de 60 hommes et femmes atteints de dyslexie et qui avaient bien réussi. Ces personnes avaient souvent adopté des stratégies novatrices qui pourraient peut-être se révéler utiles à d'autres individus éprouvant des difficultés de lecture. Les résultats de l'étude montrent que la lecture centrée sur les intérêts des lecteurs jouait un rôle central dans l'acquisition de niveaux élevés d'alphabétisation; qu'un appétit vorace de lecture dans un domaine qui intéresse passionnément le lecteur était la clé du perfectionnement, parallèlement à des instructions systématiques de décodage; et que la lecture dans un domaine d'intérêt rehaussait leurs

[157] *Successful Adults With Dyslexia Develop High Literacy* (Fink, 1998).

connaissances du sujet et leur permettait de pratiquer, et donc de lire couramment et d'acquérir des compétences de plus en plus perfectionnées. Par la suite, Fink a proposé :

- qu'on exploite l'instruction axée sur les domaines d'intérêt des apprenants pour les aider à apprendre à lire couramment et automatiquement;
- que les enseignants choisissent le matériel de lecture en fonction des passions des étudiants;
- que des répertoires des intérêts en matière de lecture soient utilisés pour déterminer les intérêts individuels;
- que des entrevues informelles soient menées, pour déterminer les livres favoris des étudiants, leurs passe-temps, les films et les émissions de télévision qu'ils aiment, puis que du matériel approprié soit recueilli;
- qu'on reconnaisse que même si les personnes dyslexiques font face à des obstacles terribles, les femmes dyslexiques ont peut-être un facteur de risque supplémentaire, parce que les difficultés de lecture des femmes sont peut-être ignorées plus souvent que celles des hommes.

Dans une autre étude, Fowler et Scarborough[158] ont examiné la question suivante : est-ce que les adultes qui ont des difficultés de lecture devraient être traités différemment des autres adultes qui veulent s'alphabétiser? Après une recension de la théorie et des recherches sur cette question, les auteurs affirment que, dans la pratique sinon dans la théorie, il y a moins de différences que ne le veut la tradition entre les adultes qui ont des difficultés de lecture et les adultes qui ont des problèmes de lecture censément attribuables à un manque de possibilités d'éducation ou à des aptitudes généralement faibles à l'apprentissage. Par conséquent, on peut penser qu'une bonne partie des connaissances qui ont été acquises dans le cadre de recherches sur les difficultés de lecture peuvent s'appliquer à l'identification et à l'alphabétisation des apprenants adultes en général. Voici les constatations de l'étude.

- Dans la pratique, un grand nombre des adultes qui veulent s'alphabétiser aujourd'hui ont des capacités de lecture limitées, qui reflètent un problème d'apprentissage plus généralisé et (ou) les désavantages que représentent, sur le plan de la motivation et des possibilités éducationnelles, des échecs répétés et un statut économique moins élevé. Il est impossible de faire la distinction entre les multiples problèmes qui sont à l'origine des difficultés de lecture et qui en découlent.

---

[158] *Should Reading-Disabled Adults Be Distinguished From Other Adults Seeking Literacy Instruction? A Review Of Theory And Research* (Fowler et Scarborough, 1993).

- Quoi qu'il en soit, la plupart des adultes qui sont des lecteurs médiocres sont susceptibles d'avoir beaucoup en commun du point de vue des niveaux généraux d'alphabétisation, du profil des diverses composantes des capacités de lecture, des problèmes en ce qui concerne la connaissance des phonèmes et d'autres faiblesses cognitivo-linguistiques connexes, des antécédents éducationnels et professionnels, des problèmes socio-affectifs, des besoins exprimés et, peut-être, de la réceptivité à l'aide/à la formation en matière d'alphabétisation à l'âge adulte.

- Leurs capacités de lecture semblent entravées par certaines faiblesses dans les mêmes composantes du processus de lecture que celles dont on a montré qu'elles représentaient les plus grands défis pour les enfants qui apprennent – et particulièrement ceux qui ne réussissent pas à apprendre – à lire.

Les auteurs ont fait les suggestions suivantes :

1. Pour planifier des programmes d'instruction efficaces pour les adultes qui cherchent à s'alphabétiser, il est essentiel de recourir à une série de diagnostiques adaptés qui donnera de l'information sur les aspects du processus de lecture qui posent le plus de problèmes à telle ou telle personne.

2. L'approche la plus efficace en matière d'instruction serait une approche axée sur les compétences qui soit taillée sur mesure en fonction des niveaux actuels de compétence du client en matière de reconnaissance des mots, de décodage automatique, de compréhension de la lecture et de compréhension auditive.

3. Des cours d'analyse phonologique orale sont aussi importants qu'une formation axée sur l'écrit.

4. La nature et la gravité du problème de lecture de l'individu devraient être les déterminants du traitement.

L'expression «invalidité» ne devrait être utilisée que lorsque cela représente un avantage concret.

6.3.3.5. Stratégies d'enseignement

Diverses stratégies d'enseignement intéressantes ont été mises à l'essai et évaluées, par exemple le programme *A Feel for Books*[159]. Une série de discussions sur divers livres ont été organisées dans des bibliothèques, et animées bénévolement par les membres du personnel local de l'EBA; de 40 à 50 étudiants de divers programmes locaux d'EBA y assistaient. Six

[159] *«A Feel For Books» Program Effectiveness Study* (National Institute for Literacy, 1993).

enseignants et dix étudiants de quatre programmes d'alphabétisation se sont portés volontaires pour l'évaluation du programme. Une évaluatrice indépendante a fait une évaluation ethnographique à partir d'entrevues préalables et postérieures au sujet des changements perçus des niveaux d'alphabétisation des participants, et les enseignants ont consigné les progrès qu'ils observaient chez les étudiants. L'évaluatrice a eu recours à une méthode «comparative constante modifiée» pour analyser le contenu des entrevues auprès des seize participants, qui étaient pour la plupart d'origine afro-américaine. Elle a classé les données selon trois modèles : (1) les moyens de comprendre le texte à lire : la méthode synthétique, la méthode globale et la méthode de la signification; (2) les dimensions de l'alphabétisation : perceptions, pratiques, stratégies et intérêt, ainsi qu'objectifs; et (3) les qualités et les compétences des éducateurs : compétences instructionnelles, compétences transactionnelles, rôle, personnalité, connaissances. Un guide de ressources a été rédigé à l'intention des programmes désireux de lancer leur propre programme de discussion de livres. Pour analyser les changements qui s'étaient produits chez les apprenants adultes et les enseignants à l'issue de leur participation au programme, on a entrepris une évaluation du programme, qui a révélé que les étudiants comme les enseignants signalaient des changements positifs. Les étudiants ont signalé des améliorations au chapitre des progrès personnels, de la satisfaction face à leur performance en matière de lecture et d'écriture, de l'estime de soi, du fonctionnement personnel ainsi que de la clarté et de l'accessibilité des objectifs. On n'a constaté aucun changement dans la façon dont les étudiants comprenaient l'instruction, mais le changement le plus important signalé par les enseignants concernait l'amélioration de leurs compétences instructionnelles, particulièrement lorsqu'il s'agissait de poser des questions. Six des dix étudiants (et les six enseignants) ont perfectionné ou conservé le modèle de lecture fondé sur la signification; la méthode synthétique venait au second rang en popularité, et la méthode globale au dernier rang. La plupart des participants ont jugé que le programme était «excellent». Selon eux, les groupes de discussion entre les étudiants et les enseignants étaient démocratiques – un processus tout à fait égalitaire. Les étudiants ont particulièrement apprécié d'avoir l'occasion de s'exprimer; selon eux, ils s'expriment dorénavant plus facilement et plus souvent, et ils ont appris à mieux se connaître et à mieux connaître le monde qui les entoure. Tous les participants ont éprouvé de la difficulté au moment de remplir les fiches de progrès. Les enseignants n'avaient généralement pas le temps de le faire, mais comprenaient l'effet d'encouragement que représentait le fait d'observer les progrès des étudiants. Les étudiants ont beaucoup apprécié le processus ou l'ont carrément détesté, et il n'y avait pas de relation entre la fréquence à laquelle ils ont noté leurs observations et tout autre changement qu'ils ont

signalé.

6.3.3.6. Reddition des comptes dans le cadre des programmes

Afin de mettre sur pied un système de mesure de la performance, de communication des résultats et d'amélioration du rendement à l'échelle des États à des fins de reddition des comptes, le National Institute for Literacy[160] (NIL) des États-Unis a examiné divers systèmes. Il a appris que certains impacts des systèmes de reddition des comptes en matière d'alphabétisation mis en œuvre par les États étaient en vogue, et que d'autres ne présentaient plus d'intérêt. Par exemple, les éléments acceptables comprenaient la collaboration et la coordination des ressources dans le cadre des programmes, la mesure des résultats ou des impacts, l'harmonisation des besoins des clients et des services, l'amélioration continue, l'acceptation des conditions, les moyens de rendre des comptes, les bases de données centralisées, les technologies de pointe compatibles, les programmes correspondant aux objectifs de l'État et aux objectifs nationaux, le concept «guichet unique», les points d'accès multiples, la mise en œuvre intégrée des services et l'accent sur les points communs. Parmi les éléments qui n'étaient plus acceptables, on retrouvait les programmes fragmentaires catégorisés; la mesure des intrants; l'harmonisation entre les participants et les places de formation; la répétition sans nouvelle réflexion; des modalités spéciales pour chaque programme; la transmission des données sur les dépenses; des fichiers distincts sans coordination; des technologies dépassées, incompatibles; des programmes axés sur des critères individuels de financement; des sources multiples d'information; le manque de coordination parmi les fournisseurs de services; et l'accent sur les différences. Le NIL a établi la liste suivante exposant 10 étapes pour mettre en œuvre un système de reddition des comptes en matière de littératie à l'échelle des États :

Étape 1 Définir une vision et des repères

Étape 2 Définir des résultats stratégiques

Étape 3 Établir des mesures du rendement pour évaluer les résultats stratégiques

Étape 4 Définir des résultats de programme qui renvoient aux résultats stratégiques

Étape 5 Définir des mesures de rendement du programme

Étape 6 Définir les populations cibles en fonction des résultats stratégiques et des résultats de programme

Étape 7 Comparer les tendances actuelles en matière de prestation des services et les

[160] *Literacy Works -- Building State Performance Measurement, Reporting, And Improvement Systems* (National Institute for Literacy, 1995).

besoins

Étape 8 Recueillir des données et communiquer les résultats à divers intervenants des milieux de l'alphabétisation

Étape 9 Exploiter l'information pour améliorer les interventions dans le cadre des programmes

Étape 10 Exploiter l'information pour rajuster les ressources et les politiques

Le NIL en a conclu qu'un système de gestion du rendement, de communication de l'information et d'amélioration est un outil puissant pour opérer des changements dans les paradigmes et les systèmes, pour réviser les politiques et transformer les processus – l'objectif étant dans chaque cas d'investir judicieusement les fonds publics pour améliorer les conditions de vie des participants. Voici certains enseignements tirés de la mise en place de systèmes de reddition des comptes dans le cadre des programmes.

- Pour réaliser des objectifs nationaux et des objectifs au niveau des États, il est essentiel de définir une vision du chemin à parcourir, et les objectifs qui permettront d'y parvenir. Un programme d'alphabétisation à l'échelle de l'État peut faire office de catalyseur pour réunir divers intervenants et leur permettre de se doter d'une vision stratégique commune. L'adhésion des intervenants qui y ont contribué est un effet secondaire positif de ce processus.

- Pour concrétiser cette vision en changements au niveau des programmes, il faut de vastes engagements à de nombreux niveaux. Transformer la vision d'une vie meilleure pour tous en éléments concrets est un défi qui demande beaucoup de temps. Cesser de s'intéresser aux intrants pour mettre l'accent sur les extrants, voilà qui prend du temps. Les intervenants à chaque niveau ont besoin d'apprendre à envisager différemment ce qu'ils font.

- Un système efficace d'alphabétisation à l'échelle de l'État doit être axé sur la clientèle, sur les résultats et sur la qualité. Les organismes publics qui cherchent à mettre sur pied des systèmes efficaces d'alphabétisation dans divers États devraient commencer par s'intéresser au client – l'apprenant adulte – et s'inspirer de ses objectifs et de ses points forts pour définir les extrants souhaités de façon plus pointue. En se concentrant ainsi sur la clientèle, les organismes devraient être en mesure de recueillir et de partager de l'information et des ressources au-delà des frontières traditionnelles.

- On ne saurait atteindre des résultats exhaustifs que si d'autres initiatives de développement des ressources humaines et de développement économique au niveau de l'État sont prises parallèlement. Les systèmes d'alphabétisation n'existent pas isolément, mais sont un élément d'un train de mesures qui aide les États à implanter des systèmes multiples et à satisfaire des besoins qui se chevauchent. Les personnes qui cherchent à relever leur niveau d'alphabétisation seront vraisemblablement en chômage ou sous-employées et vivront dans la pauvreté. Lorsque nous comprenons que ces systèmes multiples s'adressent tous à la même clientèle, il nous apparaît clairement qu'ils doivent être reliés en réseau les uns avec les autres.

6.3.3.7. Efficacité des programmes

Lorsqu'elle a tenté de promouvoir l'efficacité des programmes, la Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario (CAO)[161] a constaté qu'il y avait peu d'études empiriques démontrant les répercussions des programmes ou de prédicteurs fiables de leur réussite. Le manque de comparabilité des résultats des programmes empêche les praticiens ou les chercheurs de définir en toute confiance les caractéristiques des pratiques efficaces. Il y a eu relativement peu d'évaluations systématiques basées sur les résultats des programmes, et on met souvent l'accent sur les évaluations de processus plutôt que sur les évaluations de résultats, parce qu'on croit que :

1. les résultats des apprenants sont souvent influencés davantage par des facteurs qui ne relèvent pas du contrôle du programme;
2. les mesures normalisées de l'apprentissage sont trop étroites pour déterminer ce que les étudiants savent et elles ne réussissent pas à mesurer les éléments qui nous tiennent le plus à cœur (p. ex., certains aspects de la solution des problèmes, la capacité de synthétiser et d'interpréter différents genres d'information, la créativité);
3. les instructeurs commenceront à «enseigner en fonction des tests» plutôt que d'enseigner de façon à répondre aux besoins des étudiants.

Apparemment, il y a plus d'évaluations basées sur les résultats dans le domaine des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, parce que les employeurs veulent voir les résultats de leurs investissements à la formation. Seule une minorité de programmes d'alphabétisation mesurent régulièrement le niveau des compétences des apprenants au début et à la fin du programme, parce qu'un grand nombre de fournisseurs de services ne veulent pas

---

[161] *The Effectiveness Of Adult Literacy Education: A Review Of Issues And Outcomes-Based Evaluation Of Literacy Programs* (Ziegler, 1996).

consacrer à l'évaluation des ressources financières déjà rares qu'ils préfèrent utiliser pour la prestation des services; les formateurs en alphabétisation s'inquiètent à l'idée que les apprenants soient rebutés par des évaluations qui leur rappellent des échecs et des tests préalables; et rares sont les formateurs en alphabétisation qui ont de l'expérience des méthodes d'évaluation. Parmi les conséquences de ce manque d'information, on retrouve les suivantes :

1. les enseignants et les tuteurs ont besoin d'information empirique au sujet des meilleures pratiques, pour pouvoir prendre des décisions éclairées au sujet des approches à utiliser;
2. les champions de l'alphabétisation ont besoin de données sur les résultats pour persuader les autres de l'importance des programmes d'alphabétisation;
3. les étudiants ont besoin d'une information objective sur les résultats pour déterminer si le temps qu'ils ont investi dans un programme en particulier a été bien utilisé;
4. les décideurs ont besoin d'informations générales à des fins d'analyse et de planification.

La CAO a tiré les constatations suivantes d'une étude des variables reliées à l'efficacité des programmes[162]. Parmi les plus grands prédicteurs de la participation et de la rétention des étudiants, on retrouve la présence de services de soutien (comme du counselling), des cours qui sont donnés pendant la journée ainsi que le genre d'environnement d'apprentissage (p. ex., la participation à un laboratoire d'apprentissage ou l'étude indépendante, en plus de la formation en classe). Selon les constatations de l'étude, l'âge n'est pas un obstacle à l'alphabétisation. Les adultes sont aussi doués que les enfants lorsqu'il s'agit de s'alphabétiser, mais cela leur demande plus de temps; ils sont parfois plus lents à apprendre à s'exprimer facilement. Il ne suffit pas d'augmenter les heures d'instruction pour augmenter les compétences. La situation se complique davantage du fait que les compétences, une fois acquises, doivent être mises en pratique. En ce qui concerne la structure et la conception des programmes, l'étude a constaté que les objectifs des programmes sont plus faciles à définir pour des programmes «contextualisés» plus ciblés, par exemple l'alphabétisation dans la famille ou dans le milieu de travail. Le côté concret de tels programmes intéresse également les bailleurs de fonds. Les capacités de lecture et d'écriture ne sont pas facilement transférées des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, par exemple, aux programmes généraux d'alphabétisation. C'est pourquoi un nombre croissant d'organismes de financement

[162] Cette information provient en majeure partie d'une évaluation américaine intitulée U.S. National Evaluation of Adult Education Programs.

et de fournisseurs mettent sur pied des programmes ciblés. Ceux-ci ont un plus grand effet de motivation, parce qu'ils concernent directement la situation de l'apprenant (p. ex., la promesse

d'un emploi, d'une promotion ou une autre forme de reconnaissance). Le temps nécessaire à l'amélioration des compétences peut être réduit de moitié lorsque les programmes ciblés utilisent du matériel dont les apprenants se servent dans leur travail de tous les jours. Les programmes d'alphabétisation familiale, l'utilisation de livres d'enfants, etc., semblent présenter les meilleures possibilités pour l'alphabétisation des adultes comme des enfants. Les apprenants sont très motivés et ont naturellement l'occasion de mettre en pratique les compétences acquises. D'autres évaluations de l'alphabétisation dans la famille s'imposent. D'autres facteurs ont été relevés :

- instructeurs : un personnel à temps plein faisait une différence pour les apprenants de l'EBA; il n'y avait pas de corrélation entre l'expérience/les brevets d'enseignement en éducation des adultes et les réalisations ou, s'il y avait une corrélation, elle était négative;
- services de soutien : ils exerçaient une influence positive sur la rétention;
- structure des programmes : la programmation individualisée et la formation magistrale combinée à du travail en laboratoire étaient utiles.
- coûts des programmes : dans deux des trois cas, il y avait une corrélation entre des coûts plus élevés et des gains plus importants;
- clients : les résultats à des tests préalables reflétant les acquis représentaient un solide prédicteur des gains dans tous les groupes – et ce, de façon régulière et perceptible.

La CAO a tiré les généralisations et les leçons suivantes de cette étude. Les cours d'alphabétisation ont pour effet de promouvoir l'alphabétisation, mais le nombre d'apprenants qui échouent, pour quelque raison que ce soit, y compris l'absentéisme, est élevé. Pour que l'apprenant renforce sensiblement ses capacités de lecture et d'écriture, il faut un investissement de temps important. La meilleure façon de maximiser le temps d'apprentissage est de l'accroître, par le biais de la pratique à l'extérieur de la classe. L'apprenant a le plus de chances d'apprendre si l'instruction est donnée en fonction du matériel et des situations qu'il rencontre dans la vie de tous les jours et qu'il doit maîtriser. Les méthodes d'instruction et les environnements d'apprentissage les plus efficaces différeront vraisemblablement selon les genres d'apprenants. Les services connexes auxquels les clients auront recours, particulièrement le counselling, contribueront probablement à leur rétention. Il reste d'autres questions auxquelles on n'a pas encore de réponse :

- Quel genre de formation les instructeurs/tuteurs devraient-ils avoir?
- Dans quelles circonstances la taille de la classe/du groupe influe-t-elle sur les résultats?

- Y a-t-il des méthodes d'instruction préférables selon les groupes d'apprenants?

- Devrait-on consacrer des efforts importants aux mesures d'extension, puisqu'il y a de nombreuses personnes qui pourraient profiter des cours d'alphabétisation? Ou devrait-on tenter d'exercer une plus grande influence en consacrant des ressources limitées à la maximisation de l'efficacité de l'instruction pour les clients qui s'inscrivent de leur propre chef à des cours d'alphabétisation?

- Comment peut-on adapter les programmes généraux d'alphabétisation à la vie quotidienne des clients de façon à accroître à la fois la motivation et la pratique? Ou devrait-on offrir des programmes plus contextualisés?

- Comme il est apparemment impossible d'en faire plus en moins de temps dans le cadre de tels programmes contextualisés, vaut-il la peine de prendre des décisions sur le ciblage des ressources? Ou est-ce que cela risque de priver des apprenants éventuels de l'accès aux programmes généraux d'alphabétisation qui pourraient les aider davantage à atteindre leurs objectifs de vie en général?

Pour la CAO, Ziegler a conclu que la littérature et la simple logique laissent penser que des évaluations isolées (chaque programme faisant ses propres évaluations – ou n'en faisant pas du tout) ne sont pas le meilleur moyen de trouver des réponses aux questions que se posent tous les formateurs en alphabétisation. En Ontario, on est en train d'élaborer un instrument diagnostique qui serait appliqué à l'admission et dont tous les fournisseurs de services pourraient se servir pour placer les apprenants. Il faut également des instruments uniformes pour mesurer les résultats des apprenants et on envisage actuellement un portefeuille des travaux des apprenants que des évaluateurs ayant reçu une formation adéquate évalueraient. *La question la plus importante à se poser au sujet des programmes d'alphabétisation des adultes à l'échelle locale, à l'échelle provinciale ou à l'échelle nationale est la suivante : ces programmes réussissent-ils à réduire le nombre d'adultes qui n'ont pas de compétences suffisantes en matière d'alphabétisme? En fin de compte, l'objectif de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes doit être la redondance et l'autodestruction.* Comme le dit Ziegler :

> *Les programmes d'alphabétisation des adultes comptent un nombre extraordinaire d'objectifs et de réalisations... Mais s'ils ne réussissent pas en même temps à améliorer les capacités de lecture et d'écriture, ils n'ont pas respecté leur mandat fondamental. Si l'amélioration de l'image de soi ou le réseautage ou la fréquentation ou les qualifications professionnelles étaient le seul objectif ou l'objectif principal d'un programme, il n'est pas certain que l'alphabétisation soit le moyen le plus efficace. Le travail auprès des populations carcérales en est un cas intéressant : on peut en effet en déduire qu'il y a moyen d'atteindre des objectifs très importants en matière de développement cognitif sans cours d'alphabétisation (et, on peut le supposer, sans augmentation*

des niveaux d'alphabétisation, même si ceux-ci n'ont pas été mesurés), dans une population peu alphabétisée.

Par conséquent, les deux questions évidentes à se poser sont les suivantes : quels sont les meilleurs moyens d'aider les adultes à s'alphabétiser davantage, et sur quelles preuves reposent-ils?

6.4. Sommaire

Les sections précédentes sont allées du général au particulier – du contexte stratégique général aux pratiques concrètes; nous ferons le contraire dans cette section, partant du principe selon lequel les micro-interventions se conjuguent pour exercer une influence sur les macro-interventions stratégiques. Cette étude porte sur les enseignements tirés de l'évaluation formelle des politiques, programmes et stratégies d'alphabétisation des adultes. Même si un très grand nombre d'interventions ont été entreprises, beaucoup n'ont fait l'objet d'aucune évaluation formelle. Cette section donne des exemples des enseignements qui ont été tirés d'évaluations particulières dans tous les contextes stratégiques : l'alphabétisation aux fins de la participation à la société, aux fins du travail et aux fins de l'apprentissage. Les enseignements sont classés selon le genre d'intervention, soit recherche et analyse de politiques, programmes et pratiques.

Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à la société et de la responsabilisation personnelle, des leçons ont été tirées de la mise en œuvre des politiques, des programmes ainsi que des pratiques et des stratégies.

- Des politiques déclarées et non déclarées ont été mises en œuvre à l'appui de l'alphabétisation des adultes dans divers contextes. On peut tirer des leçons : (1) des politiques nationales du Canada, selon le mandat du Secrétariat national à l'alphabétisation et les résultats obtenus par celui-ci; (2) des politiques internationales de financement; et (3) des politiques destinées à des populations particulières, p. ex. les pauvres, les chômeurs et les marginalisés. Au Canada, les politiques nationales se reflètent en grande partie dans les activités et les résultats de DRHC, et particulièrement du Secrétariat national à l'alphabétisation. Une évaluation menée en 1995 a conclu que le SNA est dorénavant en mesure de jouer un rôle plus actif dans l'établissement des plans d'action en matière d'alphabétisation des adultes et de se montrer proactif lorsqu'il s'agit de définir de nouveaux secteurs prioritaires. La façon dont le SNA a eu recours à des partenariats pour implanter

une infrastructure de l'alphabétisation au Canada est un modèle du genre. Les leçons tirées de ses politiques et de ses programmes montrent que le SNA doit :

- accroître les efforts pour prévenir les doubles emplois et mettre sur pied une bonne base de données des projets déjà réalisés;
- en faire plus pour distribuer le matériel;
- intervenir davantage dans les projets en cours pour veiller à leur qualité;
- tenir davantage de réunions régionales et nationales pour favoriser le partage de l'information;
- assumer davantage un rôle d'organisme-cadre couvrant tous les domaines afin d'améliorer la coordination, la consultation et l'aide.

À l'échelle internationale, pour la Banque mondiale et d'autres organismes de développement international, l'alphabétisation est considérée comme un élément clé de la réussite des projets visant à améliorer les conditions socio-économiques des peuples de tous les pays – développés et en développement. Des leçons générales ont été tirées de l'expérience visant à accroître l'efficacité des investissements à l'éducation des adultes à l'échelle internationale[163] :

1. L'alphabétisation est souvent plus efficace lorsqu'elle est conjuguée à l'enseignement de compétences pratiques.

2. L'alphabétisation fonctionnelle nécessite souvent l'enseignement de connaissances scientifiques de base et nécessite parfois la connaissance d'une langue autre que la langue maternelle.

3. Même si les ONG mettent souvent sur pied des projets d'alphabétisation efficaces, ils ont souvent besoin de renforcer leurs capacités avant de pouvoir servir d'organismes d'exécution pour les projets des donateurs.

4. Pour documenter les pratiques efficaces, il faut renforcer systématiquement les capacités de recherche et d'autres capacités techniques, afin de répondre aux besoins de la collectivité des formateurs en alphabétisation.

5. Les répercussions des programmes d'alphabétisation peuvent être améliorées grâce à un meilleur ciblage, particulièrement en ce qui concerne les jeunes qui n'ont pas eu l'occasion de terminer leurs études.

---

[163] *Investing In Adult Literacy: Lessons And Implications* (Eisemore, Marble et Crawford, 1998).

- Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la responsabilisation et de la participation active à la société, diverses interventions ont été évaluées, notamment des programmes destinés aux contrevenants, aux bénéficiaires de l'aide sociale, aux Premières Nations, aux familles et aux personnes âgées. En outre, parmi diverses stratégies et pratiques évaluées dont l'objet était d'améliorer les niveaux d'alphabétisation et de responsabilisation personnelle pour la participation à la société, on retrouve des campagnes d'information et de sensibilisation du public et des initiatives visant à faire participer les apprenants. Des leçons ont été tirées de l'évaluation de certaines politiques, de certains programmes et de certaines stratégies; cependant, il y a encore un décalage entre le nombre important d'adultes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles et le pourcentage limité de ceux qui fréquentent effectivement des programmes d'alphabétisation.

En ce qui concerne l'alphabétisation aux fins du travail et de la participation à l'économie, diverses politiques, divers programmes et diverses pratiques ont été évalués et des leçons en ont été tirées.

- Les évaluations relatives aux politiques formelles ou informelles – déclarées ou non déclarées – ont porté sur leur mise en œuvre. Les tentatives visant à prendre en considération ou à comprendre les répercussions de l'alphabétisation dans le milieu de travail et de l'alphabétisation de la population active prennent souvent la forme de politiques officieuses, qui s'ajoutent aux stratégies ou aux programmes concrets. Voici certaines leçons tirées d'un examen des attitudes individuelles et collectives à l'égard des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail et pour le milieu de travail. Trois études ont porté sur les résultats des politiques suivant lesquelles l'alphabétisation dans le milieu de travail est à l'avantage des employeurs. En 1992 puis en 1997, le Conference Board du Canada a étudié les compétences de base dans le contexte de l'emploi et en a conclu que diverses mesures pourraient être prises au Canada pour régler le problème de l'alphabétisation dans le milieu de travail : faire connaître l'importance et l'intérêt de l'amélioration de l'alphabétisation dans le milieu de travail; établir un plus grand nombre de programmes d'alphabétisation; rehausser la composante d'alphabétisation des postes actuels et créer davantage de postes qui font appel aux capacités de lecture et d'écriture; et élaborer de nouvelles politiques publiques pour renforcer l'alphabétisation. Aux États-Unis, une étude de premier plan a conclu que les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail présentent des avantages importants sur le plan de la productivité. Ce sont des échecs du marché – par exemple, capital inaccessible, manque d'information, ou

incertitude au sujet des coûts ou des avantages – qui ralentissent l'adoption de programmes sur une plus vaste échelle.

- Divers programmes d'alphabétisation en milieu de travail et d'alphabétisation de la main-d'œuvre ont été évalués, des programmes qui diffèrent sous de nombreux aspects, mais qui ont tous le même objet – accroître les capacités de lecture et d'écriture des travailleurs pour renforcer leur employabilité à l'heure actuelle et à l'avenir. On trouve dans ce rapport des exemples de formation dans le milieu de travail aux États-Unis, d'acquisition des compétences de base dans le milieu de travail en Alberta, de programmes parrainés par des syndicats en Ontario, de programmes d'alphabétisation dans l'industrie de l'accueil en C.-B., de programmes de compétences de base pour l'industrie de la construction en C.-B. et de cours d'alphabétisation dans l'armée américaine.

- Parallèlement aux politiques et aux programmes, diverses pratiques ou stratégies ont eu pour objet d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture de la population active. Une stratégie, par exemple, a été de mettre sur pied des centres locaux dans la province de Terre-Neuve, où le chômage était extrêmement élevé et les niveaux de compétence inhabituellement faibles. Des enseignements peuvent être tirés d'autres pratiques, notamment les techniques d'évaluation des besoins en matière d'alphabétisation dans le milieu de travail et l'instruction taillée sur mesure pour un milieu de travail en particulier.

Finalement, dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de l'acquisition continue du savoir, des leçons ont été tirées des interventions d'enseignement et d'apprentissage des compétences en matière d'alphabétisation.

- Du point de vue des politiques, la conception et la mise en œuvre d'un programme représentent un genre de défi, et le recrutement et la rétention des étudiants semblent en représenter un autre. Les causes en sont variées, mais elles se rapportent grosso modo à des attitudes ancrées envers l'apprentissage, la motivation, les responsabilités professionnelles/ familiales, et certains éléments de la mise en œuvre du programme (par exemple le matériel et la participation des apprenants). Un rapport du Québec recommande (1) que les apprenants soient regroupés selon leur âge, puisqu'ils auront ainsi des expériences de vie et des objectifs d'apprentissage semblables; (2) un meilleur suivi de chaque apprenant; (3) des classes ouvertes, c.-à-d. flexibilité, adaptation aux horaires de

l'apprenant à l'extérieur du cours; et (4) que les objectifs et les motivations de l'apprenant soient passés en revue une fois établie une relation de confiance.

- On peut tirer des leçons d'au moins trois genres de programmes/modes de mise en œuvre qui ont été évalués : un programme offert dans une bibliothèque, des programmes faisant appel à des bénévoles comme tuteurs, et l'éducation de base des adultes. Par exemple, une étude sur le deuxième genre de programme recommande que l'on fasse comprendre aux tuteurs qu'ils doivent rendre des comptes à l'organisation, et que celle-ci doit leur offrir une formation continue, exiger une formation supplémentaire si les tuteurs assument de nouvelles responsabilités, et établir des liens les plus étroits avec des spécialistes qui peuvent faire office de consultants. En général, les programmes qui font appel au bénévolat doivent être en mesure d'examiner les fonctions et les résultats de leurs activités, et il faut faire plus de recherche pour comprendre quels sont les comportements et les croyances des tuteurs dans le secteur bénévole, compte tenu de l'importance économique du bénévolat au Canada, et du fait que le secteur bénévole est un important fournisseur de services d'alphabétisation des adultes. En ce qui concerne les programmes d'EBA qui ont été évalués, différentes leçons en ont été tirées et elles sont examinées dans ce rapport. Les programmes d'alphabétisation des adultes ne sont ni des droits, ni des systèmes de soutien social, ni des éléments de pointe d'un programme national d'acquisition continue du savoir. Ils sont financés pour faire acquérir les compétences de base nécessaires à l'intégration dans la société moderne. Pour s'acquitter de cette mission, ils ont besoin d'être structurés d'une façon qui se prête à l'apprentissage chez les adultes. Il faut également des services de soutien pour éliminer divers obstacles qui entravent la pleine participation de la population, notamment de l'aide au chapitre du transport et des services de garderie, du counselling d'emploi, et des tests de dépistage des problèmes de la vue et de l'ouïe. Les programmes doivent également avoir une bonne base éducationnelle pour réussir.

- Des leçons ont été tirées de stratégies particulières axées sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le contexte de l'acquisition continue du savoir, et notamment (1) de l'évaluation de l'efficacité de didacticiels particuliers; (2) de l'application de diverses technologies d'apprentissage; (3) du recours à Internet; (4) des approches retenues à l'égard des étudiants ayant des besoins spéciaux; (5) des stratégies d'enseignement; (6) des mécanismes de reddition des comptes des programmes; et (7) de l'efficacité des programmes. Afin de mettre sur pied un système de mesure de la performance, de communication des résultats et d'amélioration du rendement à l'échelle

des États à des fins de reddition des comptes, le National Institute for Literacy (NIL) des États-Unis a examiné divers systèmes. Il a appris que certains impacts des systèmes de reddition des comptes en matière d'alphabétisation mis en œuvre par les États étaient en vogue, et que d'autres ne présentaient plus d'intérêt. Par exemple, les éléments acceptables comprenaient la collaboration et la coordination des ressources dans le cadre des programmes, la mesure des résultats ou des impacts, l'harmonisation des besoins des clients et des services, l'amélioration continue, l'acceptation des conditions, les moyens de rendre des comptes, les bases de données centralisées, les technologies de pointe compatibles, les programmes correspondant aux objectifs de l'État et aux objectifs nationaux, le concept «guichet unique», les points d'accès multiples, la mise en œuvre intégrée des services et l'accent sur les points communs. Le NIL propose 10 étapes pour mettre en œuvre un système de reddition des comptes en matière d'alphabétisation à l'échelle des États et en a conclu qu'un système de gestion du rendement, de communication d'information et d'amélioration est un outil puissant pour opérer des changements dans les paradigmes et les systèmes, pour réviser les politiques et transformer les processus – l'objectif étant dans chaque cas d'investir judicieusement les fonds publics pour améliorer les conditions de vie des participants. Voici certains enseignements tirés de la mise en place de systèmes de reddition des comptes dans le cadre des programmes : l'importance d'une vision stratégique, des moyens de concrétiser cette vision en programmes axés sur les résultats, l'établissement d'un programme axé sur le client, sur les résultats et sur la qualité; et l'obtention de résultats en ce qui concerne des systèmes intégrés de développement des ressources humaines et de développement économique. Lorsqu'elle a tenté de promouvoir l'efficacité des programmes, la Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario (CAO) a constaté qu'il y a peu d'études empiriques démontrant les répercussions des programmes ou de prédicteurs fiables de leur réussite. Le manque de comparabilité des résultats des programmes empêche les praticiens ou les chercheurs de définir en toute confiance les caractéristiques des pratiques efficaces. La CAO a tiré les généralisations et les enseignements suivants de cette étude : (1) les cours d'alphabétisation ont pour effet de promouvoir l'alphabétisation, mais le nombre d'apprenants qui échouent, pour quelque raison que ce soit, y compris l'absentéisme, est élevé; (2) pour que l'apprenant relève sensiblement ses capacités de lecture et d'écriture, il faut un investissement de temps important; (3) la meilleure façon de maximiser le temps d'apprentissage est de l'accroître, par le biais de la pratique à l'extérieur de la classe; (4) l'apprenant a le plus de chances d'apprendre si l'instruction est donnée en fonction du

matériel et des situations qu'il rencontre dans sa vie de tous les jours et qu'il doit maîtriser; (5) les méthodes d'instruction et les environnements d'apprentissage les plus efficaces différeront vraisemblablement selon les genres d'apprenants. Pour la CAO, Ziegler a conclu que la littérature et la simple logique laissent penser que des évaluations isolées (chaque programme faisant ses propres évaluations – ou n'en faisant pas du tout) ne sont pas le meilleur moyen de trouver des réponses aux questions que se posent tous les formateurs en alphabétisation. La question la plus importante à se poser au sujet des programmes d'alphabétisation des adultes à l'échelle locale, à l'échelle provinciale ou à l'échelle nationale est la suivante : ces programmes réussissent-ils à réduire le nombre d'adultes qui n'ont pas de compétences suffisantes en matière d'alphabétisme? En fin de compte, l'objectif de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes doit être la redondance et l'autodestruction.

Les enseignements tirés d'évaluations ayant porté sur des politiques, des programmes et des pratiques en particulier sont résumés dans la section qui suit; ils sont classés selon les leçons apprises au sujet des intervenants, des programmes et des interventions stratégiques propres à l'alphabétisation des adultes.

7. SYNTHÈSE DES LEÇONS APPRISES

Cette dernière section du rapport technique fait la synthèse des enseignements tirés de la recherche sur diverses interventions, à partir des constatations provenant de l'évaluation des politiques, des programmes et de la pratique en matière d'alphabétisation des adultes. Une analyse secondaire des travaux d'évaluation et des documents contextuels dans le domaine de l'alphabétisation des adultes au Canada et dans d'autres pays industrialisés nous donne des «perles de sagesse» qui peuvent servir : (1) à l'élaboration et à l'analyse des politiques; (2) à la planification et à la mise en œuvre des programmes; et (3) à la conception et à l'évaluation des pratiques. Des enseignements ont été tirés, par exemple, de la nature du problème stratégique et des différents groupes d'intervenants; des apprenants et des caractéristiques des adultes dont les niveaux d'alphabétisation sont faibles; et de bonnes pratiques pour divers genres de programmes et de stratégies.

7.1. Leçons au sujet des intervenants

Aux fins de notre étude, il y a deux grands groupes d'intervenants : (1) les personnes qui ont de faibles niveaux d'alphabétisation; et (2) les autres. Parmi les autres, on retrouve divers sous-groupes, par exemple les gouvernements et les décideurs, les établissements qui conçoivent et dispensent les programmes, les employeurs et les industries, les enseignants/instructeurs en matière d'alphabétisation, ainsi que les membres du public. Il a été possible de tirer des enseignements au sujet des divers groupes d'intervenants à partir de l'analyse des rapports examinés.

7.1.1. Leçons au sujet des adultes dont les niveaux d'alphabétisation sont faibles

Les principaux intervenants dans ce dossier sont les adultes dont les niveaux d'alphabétisation sont faibles. De nombreuses études, dont l'une des principales est l'Enquête internationale de 1994 sur l'alphabétisation des adultes, révèlent que pour un nombre significatif d'adultes au Canada et dans d'autres pays développés, les niveaux d'alphabétisation ne sont pas compatibles avec les exigences actuelles d'une économie industrialisée. Ce n'est pas vraiment nouveau; en effet, selon diverses définitions et diverses mesures utilisées au fil du temps, les résultats des études sur l'alphabétisation des adultes ont tous révélé un problème de taille. L'une des principales constatations de cette étude, c'est que le nombre d'adultes ayant des problèmes au niveau de leurs capacités de lecture et d'écriture n'a pas diminué, en dépit de nombreuses interventions.

Un grand nombre des adultes qui ont de faibles niveaux d'alphabétisation n'estiment pas que cela représente un problème (EIAA, 1995), comme en témoignent clairement les taux de participation aux programmes d'alphabétisation; cette croyance a d'importantes répercussions pour la mise en œuvre des politiques.

Même si beaucoup n'admettent pas qu'il y a un problème, des études ont conclu qu'il y a effectivement des problèmes associés à des faibles niveaux d'alphabétisation chez les individus touchés. Les personnes qui ont des problèmes de lecture et d'écriture ont un revenu qui se situe aux deux tiers du revenu des autres Canadiens et Canadiennes, ils sont deux fois plus susceptibles d'être en chômage, et beaucoup plus susceptibles de toucher de l'aide sociale sous une forme ou une autre (Smith, 1997).

La plupart des adultes qui ont de faibles niveaux d'alphabétisation ne participent pas aux programmes de perfectionnement des habiletés en matière d'alphabétisation destinés aux adultes. Selon des estimations, les taux de participation des populations cibles se situent entre 6 % et 10 % des personnes qui pourraient ou qui devraient suivre des programmes d'alphabétisation.

Les raisons qui expliquent ces faibles taux de participation peuvent être classées en quatre catégories. La première catégorie comprend les obstacles à l'accès et les mesures d'adaptation, conjugués aux problèmes connexes du chômage, de la pauvreté et de la marginalisation (NIL, 1995; SNA, 1995; Smith, 1997) :

- absence de programmes de formation et d'éducation appropriés et accessibles;
- manque de ressources financières;
- manque de systèmes de soutien, y compris au chapitre de la garde des enfants et du transport;
- conditions de vie inadéquates, notamment mauvais état de santé et mauvaise nutrition, et logement inadéquat;
- conditions et caractéristiques personnelles, notamment le stress et une faible estime de soi;
- problèmes de violence, de mauvais traitements et de toxicomanie;
- besoin de lunettes ou d'appareils auditifs;
- discrimination fondée sur la race, la classe sociale, le sexe et le niveau d'aptitude.

La deuxième catégorie de raisons a trait aux programmes d'enseignement en soi, c.-à-d. les approches didactiques, les milieux, les procédures de test, le matériel utilisé, les délais imposés. La troisième catégorie, comme on l'a vu plus tôt, est le manque de sensibilisation ou le défaut de reconnaître que de faibles niveaux d'alphabétisation représentent «un problème» ou «le problème» pour de nombreuses personnes. Et la dernière catégorie est celle de la nature des programmes conçus pour aider ceux qui ont besoin de mesures correctives, c.-à-d. les problèmes créés par des lignes directrices strictes en matière de financement et (ou) des limites de temps. Les adultes qui ont de faibles niveaux d'alphabétisation et qui ont connu des échecs scolaires dans le passé ne considèrent généralement pas que de nouveaux cours représenteront une solution à leurs problèmes. Certains obstacles ont été éliminés en partie; ainsi, les initiatives d'éducation publique et d'action sociale du SNA et de ses partenaires ont contribué à relever la faible estime de soi des apprenants et à éliminer les problèmes liés aux échecs scolaires dans le passé et au problème du manque de sensibilisation (SNA, 1995).

Les personnes qui participent à des programmes d'amélioration de leurs capacités de lecture et d'écriture sont plus susceptibles d'afficher des difficultés d'apprentissage et d'autres problèmes liés à la lecture (NCES, 1993); de connaître le chômage et de dépendre de l'aide publique (Smith, 1997); et d'avoir une faible estime de soi et des problèmes sociaux connexes (Fowler et Scarborough, 1993). Selon certaines indications, il y aurait une cohorte de personnes défavorisées sur le plan de l'alphabétisme qui ont des caractéristiques communes, c.-à-d. faibles niveaux d'alphabétisation, faibles revenus, rang social peu élevé et difficultés d'apprentissage. Il existe également, au sein de la société canadienne, d'autres cohortes dont les adultes ont tendance à afficher de faibles niveaux d'alphabétisation : les membres des Premières Nations, les contrevenants et les pauvres. Dans un cas comme dans l'autre – cibler les cohortes existantes ou créer une «nouvelle» cohorte – il est possible de cibler les personnes qui en ont le plus besoin. Dans la pratique, un grand nombre des adultes qui veulent s'alphabétiser aujourd'hui ont des capacités de lecture limitées, qui reflètent un problème d'apprentissage plus généralisé et (ou) les désavantages, sur le plan de la motivation et des possibilités d'éducation, que représentent des échecs répétés et un statut économique moins élevé. Il est impossible de faire la distinction entre les multiples problèmes qui sont à l'origine des difficultés de lecture et ceux qui en découlent. Quoi qu'il en soit, la plupart des adultes qui sont des lecteurs médiocres sont susceptibles d'avoir beaucoup en commun à divers point de vue : niveaux généraux d'alphabétisation, profil des diverses composantes des capacités de lecture, problèmes en ce qui concerne la connaissance des phonèmes et d'autres faiblesses

cognitivo-linguistiques connexes, antécédents éducationnels et professionnels, problèmes socio-affectifs, besoins exprimés et, peut-être, réceptivité à l'aide/à la formation en matière d'alphabétisation à l'âge adulte (Fowler et Scarborough, 1993).

Parmi les personnes qui reconnaissent leur problème au niveau de leurs capacités de lecture et d'écriture, la plupart ne sont pas en mesure de faire de l'action sociale en leur propre nom – elles n'ont pas les ressources ou le sentiment de responsabilisation personnelle qui leur permettraient d'interpeller «le système» pour qu'il règle leurs problèmes quant à leur niveau d'alphabétisation. Divers groupes d'action sociale œuvrent en leur nom – les ONG qui se préoccupent de la pauvreté, du chômage, de l'hygiène publique, de la criminalité et des désavantages sociaux au sein de la société canadienne. Un nombre très limité d'apprenants, avec l'aide du gouvernement et des ONG, ont commencé à faire de l'action sociale en leur propre nom. La participation des étudiants au processus décisionnel est essentielle. La majorité des étudiants dans les programmes d'alphabétisation sont fermement déterminés à apprendre, comprennent clairement les enjeux qui influencent leur vie, et sont disposés à faire des choix éclairés pour eux-mêmes et leurs familles (Smith, 1997).

Lorsque les adultes participent à des programmes d'apprentissage/d'enseignement de lecture et d'écriture pour les adultes, la plupart réussissent à relever leurs niveaux d'alphabétisation. En ce qui concerne la participation à des programmes de rattrapage destinés aux adultes, elle a (1) des répercussions prévues et imprévues; (2) des répercussions positives à long terme mais négatives à court terme sur les individus, leurs familles et la collectivité.

- Parmi les répercussions positives, on retrouve une amélioration de la confiance en soi, des compétences parentales améliorées, plus de débouchés d'emploi et un leadership communautaire chez certains (Smith, 1997); cependant, la nature de ces répercussions n'est pas bien connue ou documentée. En ce qui concerne les programmes d'alphabétisation de la famille, les apprenants ont le plus souvent mentionné qu'ils avaient amélioré leurs compétences de base, qu'ils avaient une meilleure estime de soi, qu'ils étaient mieux en mesure de résoudre des problèmes, qu'ils participaient davantage aux affaires de la collectivité, qu'ils avaient de meilleures compétences parentales, de meilleures relations familiales, et que leurs enfants étaient plus disposés à apprendre (NIL, 1995). En outre, et c'est également une conséquence des programmes d'alphabétisation de la famille, les attitudes des participants au sujet de l'éducation s'étaient améliorées; l'éducation revêtait plus d'importance à leurs yeux; ils affichaient de meilleures réalisations au chapitre de la lecture; leur capacité d'écriture

s'améliorait; ils avaient davantage de connaissances en mathématiques et en sciences, ainsi qu'au sujet des options parentales et du développement de l'enfant; et les parents étaient en mesure de relever leur situation professionnelle ou étaient plus satisfaits face à leur emploi (Padak et Rasinski, 1997). En ce qui concerne les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, les «diplômés» étaient de toute évidence mieux en mesure de s'affirmer, étaient plus sûrs d'eux et capables de mieux s'exprimer; leurs habitudes et leurs habiletés professionnelles s'étaient améliorées considérablement; et en général, ils étaient plus disposés à amorcer des interactions positives avec des collègues et des clients (Almaprese et Kay, 1993).

- Voici une liste partielle des répercussions qui avaient été prévues : rétention des niveaux améliorés de connaissances de base; utilisation des compétences acquises; plus grande confiance en soi; amélioration des communications interpersonnelles et des communications au sein de l'entreprise; attitude positive face à l'éducation permanente; réduction de l'appréhension que soulève l'acquisition de nouvelles compétences; amélioration du rendement au travail; motivation accrue; et plus d'intérêt face à l'industrie (Barker, 1991).

- Voici une liste partielle de résultats qui ont été obtenus même s'ils n'avaient pas été prévus : changement dans les attitudes face à l'éducation en général; augmentation du niveau d'estime de soi; meilleure capacité de faire face au changement; confiance à l'égard de l'autoapprentissage; et confiance dans les autres (Barker, 1991).

- Les répercussions négatives à court terme sont attribuables à la transformation des relations de puissance déjà établies. Dans certaines familles et dans certaines situations d'emploi, l'équilibre du pouvoir est «perturbé» à mesure que l'apprenant passe de la dépendance totale à l'autosuffisance en acquérant la capacité de faire des choix éclairés (Barker, 1991).

Bon nombre de personnes qui entament des programmes de rattrapage ne les terminent pas. Le taux d'abandon dans les programmes d'alphabétisation des adultes est très élevé, allant, par exemple, de 25 % au Québec (Boivin, 1993) à 60 % au Vermont (Dickinson, 1996). Parmi les raisons données pour avoir abandonné un programme d'alphabétisation, on retrouve des attitudes négatives acquises au sujet de l'apprentissage, le manque de motivation, les

responsabilités professionnelles/familiales, et certains éléments du programme, comme un matériel inadéquat et (ou) l'absence d'un rôle actif pour les intervenants.

Certains genres de programmes présentent plus d'intérêt et (ou) ont plus de succès auprès des adultes qui ont des problèmes de lecture et d'écriture.

- Les parents sont beaucoup plus susceptibles de persévérer dans le cadre des programmes d'alphabétisation familiale que dans d'autres genres de programmes d'alphabétisation des adultes (Padak et Rasinski, 1997).
- Les travailleurs participeront plus vraisemblablement aux programmes si la formation a lieu pendant les heures normales de travail (Conference Board du Canada, 1992).

Ce sont là certains enseignements évidents que, selon la littérature, on peut tirer au sujet des personnes qui sont ciblées par les interventions – politiques, programmes et pratiques visant à réduire les problèmes découlant de faibles niveaux d'alphabétisation.

7.1.2. Leçons au sujet des autres intervenants

Les intervenants secondaires dans ce dossier sont ceux dont on peut s'attendre qu'ils prendront des mesures pour régler les problèmes découlant de faibles niveaux d'alphabétisation : les gouvernements, en leur qualité de bailleurs de fonds et de décideurs, les établissements qui conçoivent et dispensent les programmes, les employeurs et les industries, les enseignants/instructeurs en matière d'alphabétisation, et le public.

En ce qui concerne «le public», selon certaines indications provenant de la campagne d'éducation publique ABC – p. ex., les annonces dans les magazines et les tournois de golf de Peter Gzowski – le public est de plus en plus sensibilisé à l'importance de l'alphabétisation et appuie «l'illettrisme des adultes» comme œuvre de bienfaisance. Même si rien n'indique qu'il y ait eu une augmentation substantielle de la taille ou du nombre des programmes qui font appel à des bénévoles, des individus continuent de se porter bénévoles comme tuteurs et champions de la cause de l'alphabétisation. Cependant, le soutien semble ne pas aller plus loin, et il n'y a pas de grande manifestation d'appui à l'égard d'autres mesures stratégiques, par exemple l'accroissement des fonds consacrés à l'éducation des adultes.

En l'absence de tollé public, les gouvernements et les auteurs de politique décideront donc le plus vraisemblablement d'attribuer les ressources à la recherche et à des campagnes de sensibilisation. Peu de ressources sont consacrées à la programmation à long terme ou à des

moyens qui permettraient de modifier le système public d'éducation pour qu'il fasse la part belle à l'alphabétisation des adultes. Une évaluation indépendante a constaté que le soutien du Secrétariat national à l'alphabétisation a joué un rôle important dans la stimulation de la recherche et de l'action sociale concernant l'alphabétisation des adultes.

Il y a, pour chaque groupe d'intervenants, des résultats prévus et non prévus, ainsi que des répercussions généralement positives, qui peuvent se manifester à long terme ou à court terme. Par exemple, dans le cadre des programmes d'alphabétisation familiale, les familles apprennent à valoriser l'éducation. Elles participent de plus près aux activités des écoles, ce qui aide les enfants à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Au niveau affectif, les membres de la famille se rapprochent les uns des autres, lisent davantage et affichent, à la maison, davantage de comportements reliés à leurs capacités de lecture et d'écriture. La société en profite, car l'alphabétisation peut, à son tour, rompre le cycle des désavantages économiques. Plus particulièrement, les programmes d'alphabétisation de la famille ont des répercussions positives sur plusieurs grands problèmes sociaux : problèmes de nutrition et de santé, faibles résultats scolaires et taux élevés d'abandon scolaire, grossesse chez les adolescentes, chômage et dépendance face à l'aide sociale, de même qu'aliénation sociale (Padak et Rasinski, 1997). Les répercussions des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail pour les employeurs et les industries comprennent notamment, mais non exclusivement, un régime permettant d'assurer le recyclage périodique de l'effectif, l'adoption de programmes d'études appropriés, l'amélioration des communications avec les employés, une sensibilisation accrue à l'importance des compétences de base pour le travail, une sensibilisation aux lacunes des employés sur le plan des compétences, un effet multiplicateur, en ce sens que les diplômés des programmes en font la promotion, une sensibilisation aux services d'éducation publics et commerciaux, des efforts accrus pour communiquer par écrit/de vive voix en langage clair, une sensibilisation aux besoins et aux inquiétudes des employés, et des partenariats efficaces avec les établissements d'enseignement et le gouvernement (Barker, 1991). Pour les établissements d'enseignement, les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail ont diverses répercussions, notamment l'établissement de programmes d'études appropriés pour les compétences de base dans le milieu de travail, une réputation rehaussée en matière d'innovation et de flexibilité, de nouveaux partenariats et de nouveaux mécanismes de financement, un bassin d'instructeurs ayant reçu une formation adéquate pour offrir des programmes en milieu de travail taillés sur mesure, et un plus grand nombre de travailleurs qui sont incités à s'inscrire à d'autres cours (Barker, 1991).

7.2. Leçons au sujet des programmes

Pour régler les problèmes découlant du manque de concordance entre les niveaux d'alphabétisation des adultes et les exigences en matière de lecture et d'écriture, de nombreux programmes ont été mis en œuvre, (1) à des fins de prévention ou de rattrapage, (2) qui font appel à diverses approches en matière d'enseignement et d'organisation, (3) qui sont souvent ciblés sur des populations particulières, et (4) qui ont connu des succès divers. Parmi les éléments de ces programmes, on retrouve : les stratégies concrètes d'enseignement, les caractéristiques et les compétences des enseignants eux-mêmes, le matériel utilisé, les besoins spéciaux de groupes particuliers d'apprenants, et la participation des apprenants.

7.2.1. Les programmes en général

Diverses leçons peuvent être tirées des études sur les programmes d'enseignement/ d'apprentissage en matière d'alphabétisation. Premièrement, la variété des programmes est pratiquement illimitée, et on y retrouve des permutations et des combinaisons diverses au niveau du personnel rémunéré et des bénévoles, de la conception formelle ou non formelle, des cours individualisés et des cours en groupes, et de la gestion souple ou stricte de l'apprentissage. Bref, il n'y a pas «une façon unique» de dispenser des cours d'alphabétisation, et différentes approches sont privilégiées pour différentes populations cibles.

Deuxièmement, il y a un nombre considérable de problèmes associés à la mise en œuvre, par exemple un financement instable parallèlement à un personnel qui n'a pas de formation adéquate et à un cadre limité de reddition des comptes. Parmi les suggestions les plus fréquentes du personnel des programmes et des chercheurs pour améliorer les programmes, on retrouve les suivantes : il faut accroître le financement du programme, recruter plus de personnel, élargir le rôle des apprenants lorsqu'il s'agit d'orienter le programme, prendre des dispositions pour offrir de bons services de garderie, renforcer les composantes permettant de rehausser le développement éducationnel des enfants, et améliorer l'évaluation et la documentation des progrès des apprenants (NIL, 1995). Parmi les suggestions faites par les bailleurs de fonds et les promoteurs, on retrouve la nécessité de montrer que des comptes ont été rendus par le biais d'évaluations (DRHC, 1995). Ce ne sont pas tous les besoins en matière d'alphabétisation des adultes qui sont satisfaits -- moins de 10 % aux États-Unis -- et cela dépend de l'endroit où l'adulte vit ou travaille. En dépit de l'expansion des services

d'alphabétisation des adultes, le processus d'alphabétisation fonctionne à la marge et le système des services est de plus en plus fragmenté (NCAL, 1993).

Troisièmement, on retrouve certains éléments communs qui constituent de bonnes pratiques en matière de programmes d'alphabétisation des adultes. Les études examinées concluent que les programmes devraient offrir un environnement non menaçant, être suffisamment souples pour tenir compte des différents niveaux de compétence et des objectifs individuels des apprenants, offrir des services de soutien et établir des liens avec d'autres fournisseurs de services. L'instruction devrait être axée sur les intérêts des apprenants, favoriser la participation, mettre l'accent sur la dynamique de la vie et les compétences contextuelles, et faire appel à l'apprentissage coopératif pour inculquer un sentiment d'appartenance dans la classe. Il conviendrait d'utiliser à la fois des stratégies traditionnelles et des stratégies non traditionnelles d'apprentissage. Dans les programmes dispensés en salle de classe, les apprenants devraient être regroupés selon leur âge, leur vécu et leurs objectifs d'apprentissage; un suivi devrait être fait régulièrement auprès de chaque apprenant; les classes devraient être ouvertes et souples, et pouvoir s'adapter aux horaires des apprenants à l'extérieur du cours; les objectifs et les motivations des apprenants devraient être passés en revue une fois établie une relation de confiance (Boivin, 1993).

Quatrièmement, ce ne sont pas tous les programmes ni toutes les pratiques qui sont efficaces. Une étude signale qu'il n'y a eu aucune percée en matière d'apprentissage dans les trois cas sur lesquels elle a porté. Les trois apprenants s'efforçaient à progresser dans les compétences de base, particulièrement l'écriture. La gamme des aptitudes des apprenants était plus vaste que ce que les enseignants étaient en mesure de traiter efficacement et les enseignants ne disposaient de pratiquement aucune information diagnostique dont ils auraient pu s'inspirer pour l'instruction individuelle (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996). Laisser chaque étudiant établir ses propres objectifs en matière d'instruction est une approche démocratique de l'éducation des adultes, qui ne représente toutefois pas un moyen efficace d'exploiter des ressources instructionnelles limitées. Des programmes de conception plus limitée, qui offrent des ensembles précis de compétences selon des horaires précis, pourraient être un moyen plus efficace d'offrir l'éducation de base des adultes (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996).

Cinquièmement, les cours d'alphabétisation ont pour effet de promouvoir l'alphabétisation, mais le nombre d'apprenants qui échouent, pour quelque raison que ce soit, y compris l'absentéisme, est élevé. Pour que l'apprenant améliore sensiblement ses capacités de lecture et d'écriture, il

faut un investissement de temps important. La meilleure façon de maximiser le temps d'apprentissage est de l'accroître, par le biais de la pratique à l'extérieur de la classe. L'apprenant a le plus de chances d'apprendre si l'instruction est donnée en fonction du matériel et des situations qu'il rencontre dans sa vie de tous les jours et qu'il doit maîtriser. Les méthodes d'enseignement et les environnements d'apprentissage les plus efficaces différeront vraisemblablement selon différents genres d'apprenants (Ziegler, 1996).

Les leçons générales à tirer des diverses études semblent être les suivantes :

- Il faudrait faire tous les efforts possibles pour obtenir un financement adéquat avant le début d'un nouveau programme (Marshal et Selman, 1992).
- Les programmes qui n'offrent pas seulement des cours de lecture et d'écriture semblent plus efficaces. Les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle sont également prises en considération (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996). L'alphabétisation est souvent plus efficace lorsqu'elle est conjuguée à l'enseignement de compétences pratiques (Eisemore, Marble et Crawford, 1998).
- Même si les ONG mettent souvent sur pied des projets d'alphabétisation efficaces, ils ont habituellement besoin que leurs capacités soient renforcées avant de pouvoir servir d'organismes d'exécution pour les projets des donateurs (Eisemore, Marble et Crawford, 1998).
- Parmi les plus grands prédicteurs de la participation et de la rétention des étudiants, on retrouve la présence de services de soutien (comme du counselling), des cours qui sont donnés pendant la journée ainsi que le genre d'environnement d'apprentissage (p. ex., participation à un laboratoire d'apprentissage ou étude indépendante, en plus de la formation en classe) (Ziegler, 1996).
- L'âge n'est pas un obstacle à l'alphabétisation. Les adultes sont aussi doués que les enfants lorsqu'il s'agit de s'alphabétiser, mais cela leur demande plus de temps; ils sont parfois plus lents à apprendre à s'exprimer facilement (Ziegler, 1996).
- Il ne suffit pas d'augmenter les heures d'instruction pour augmenter les compétences. La situation se complique davantage du fait que les compétences, une fois acquises, doivent être mises en pratique (Ziegler, 1996).
- Les objectifs sont plus faciles à définir pour des programmes «contextualisés» plus ciblés, par exemple l'alphabétisation dans la famille ou dans le milieu de travail. Le côté concret de tels programmes intéresse également les bailleurs de fonds (Ziegler, 1996).

7.2.2. Leçons tirées des divers éléments des programmes

En ce qui concerne l'enseignement de la lecture aux adultes à proprement parler, divers enseignements ont été tirés, par exemple, de la méthodologie, du lieu, des approches destinées à des populations particulières. Pour faciliter les évaluations de programme à l'avenir, il serait tout à fait possible d'exposer les principes régissant les bonnes pratiques lorsqu'il s'agit d'alphabétiser les adultes, notamment des points de vue de la préparation des enseignants, du matériel utilisé et de la participation des apprenants.

De plus, divers enseignements ont été tirés de la préparation, des caractéristiques et des besoins des travailleurs – enseignants, instructeurs, tuteurs bénévoles – dans le cadre des programmes d'alphabétisation.

- On reconnaît dorénavant qu'en général, les enseignants ne reçoivent pas de formation propre au rattrapage. Ils sont généralement obligés d'aller chercher du perfectionnement professionnel dans les milieux de l'enseignement de l'extérieur et sont défavorisés lorsqu'il s'agit de traiter des problèmes propres aux milieux carcéraux (NCAL, 1993).
- En ce qui concerne les technologies d'enseignement, de savoir-faire du personnel est inadéquat; il y a des pénuries notoires au chapitre de la formation, de l'information en matière de technologie des ordinateurs, ou des utilisations efficaces de la technologie. Certaines études révèlent des besoins importants en matière de perfectionnement du personnel – un perfectionnement de grande qualité, à contenu polyvalent, un perfectionnement concret et récurrent (NCAL, 1993).
- En ce qui concerne la formation, les tuteurs bénévoles ont besoin d'une formation continue, d'une formation supplémentaire s'ils assument de nouvelles responsabilités, et de liens avec des spécialistes qui peuvent faire office de consultants. Les tuteurs devraient également se familiariser avec le secteur de l'éducation des adultes et la variété de moyens qui existent pour alphabétiser les adultes; et ils devraient reconnaître que leurs efforts ont des répercussions sur la vie et les aspirations futures de l'apprenant. Cela devrait les amener à accepter de rendre des comptes à l'organisation et leur donner le désir de rechercher de l'aide pour l'apprenant et de suivre eux-mêmes une formation récurrente (Hambly, 1998).

Du point de vue de l'apprenant, les formateurs en alphabétisation devraient tenir compte de leurs divers styles d'apprentissage, faire des vérifications des progrès, reconnaître les réalisations des étudiants, favoriser l'acquisition de stratégies d'apprentissage indépendant, et

reconnaître les connaissances et l'expérience préalables de l'apprenant (Marshal et Selman, 1992).

Le matériel d'enseignement devrait renforcer tous les aspects des expériences des apprenants -- à la maison, au travail, dans la collectivité. Il conviendrait d'utiliser un matériel didactique et un matériel de soutien adaptés à la réalité culturelle des apprenants, et les instructeurs devraient évaluer le matériel pour s'assurer qu'il ne contient aucun préjugé culturel (Marshal et Selman, 1992). Le matériel de lecture contextuel – p. ex., dans le cadre de la formation de la main-d'œuvre, le matériel que les apprenants sont appelés à lire au travail – est le plus utile (Phillipi, 1987).

Même s'il existe un vaste choix d'approches explicites pour l'enseignement de la lecture, une étude a conclu que les apprenants et les instructeurs préféraient le modèle reposant sur la signification; la méthode synthétique venait au second rang, et la méthode globale au dernier rang (NIL, 1993).

7.2.3. Leçons tirées de l'évaluation des programmes

En réunissant les études d'évaluation que nous avons examinées ici, il nous est apparu (1) que la plupart des programmes, des politiques et des pratiques n'avaient fait l'objet d'aucune évaluation formelle; et que (2) les rapports d'évaluation exposent rarement les problèmes ou les résultats négatifs. Parmi les nombreuses raisons qui peuvent expliquer ce phénomène, on retrouve l'absence de normes de qualité reconnues pour des programmes d'alphabétisation en général; par exemple, les employeurs, les travailleurs, les établissements d'enseignement et divers paliers de gouvernement ne se sont pas encore entendus sur les mesures de l'efficacité d'une alphabétisation de qualité en milieu de travail (Barker, 1991). Il n'existe littéralement aucun repère à partir duquel l'excellence des programmes d'alphabétisation pourrait être évaluée. D'un côté, il y a des listes extrêmement nombreuses de bonnes pratiques, surtout du point de vue du fournisseur, qui pourraient servir de point de départ. Cependant, d'un autre côté, étant donné le manque de comparabilité des résultats des programmes, il est difficile pour les praticiens ou les chercheurs de définir en toute confiance les caractéristiques des pratiques efficaces (Ziegler, 1998).

De plus, même s'il n'existe pas de «modèle unique» d'évaluation des programmes, certaines études exposent divers principes de base d'une bonne évaluation de programme. Une évaluation de programme devrait porter sur la mesure des résultats ou des répercussions,

l'harmonisation des besoins des clients et des services, l'amélioration continue, les moyens de rendre des comptes et d'assurer la coordination, les bases de données centralisées, les technologies compatibles, les programmes correspondant aux objectifs de l'État et aux objectifs nationaux, le concept «guichet unique», les points d'accès multiples, la mise en œuvre intégrée des services et l'accent sur les points communs (NIL, 1995). Une évaluation de programme ne devrait pas porter sur les programmes fragmentaires, la mesure des intrants, l'harmonisation entre les participants et les places de formation, la répétition sans nouvelle réflexion, des modalités spéciales pour chaque programme, la transmission des données sur les dépenses, des fichiers sans coordination, des technologies dépassées, des programmes axés sur des critères individuels de financement, des sources d'information biaisées, ou le manque de coordination parmi les fournisseurs de services (NIL, 1995).

7.2.4. Leçons apprises au sujet des technologies d'apprentissage

Même s'il y a encore une certaine résistance et une remise en question de l'efficacité de l'utilisation des technologies chez certains fournisseurs, le niveau global d'intérêt face à l'utilisation de la technologie est élevé. L'accès soulève des problèmes : des ressources technologiques insuffisantes signifient que la plupart des étudiants qui y ont accès n'ont qu'un temps limité pour utiliser la technologie et que de nombreux étudiants n'y ont pas accès du tout; en outre, rares sont les étudiants qui ont accès aux technologies les plus récentes. Les ressources financières sont insuffisantes : même si la plupart des programmes sont en mesure de satisfaire raisonnablement leurs besoins administratifs, ils n'ont pas les fonds nécessaires pour acheter les ordinateurs et les logiciels nécessaires pour assurer à leurs étudiants un accès adéquat à l'informatique. La majorité des programmes n'ont pas encore recours aux technologies en direct (NCAL, 1993). Selon diverses indications, la productivité est plus élevée et l'attitude face à l'apprentissage est plus positive chez les étudiants qui utilisent la technologie. On a constaté une production accrue et une meilleure compréhension de ce qui entre dans la production de textes écrits, une participation accrue de la part des apprenants et des niveaux plus élevés d'enthousiasme et d'intérêt (Victoria University of Technology, 1998).

Les avantages de l'utilisation des logiciels par les apprenants adultes sont que ceux-ci acquièrent des compétences de base en matière d'informatique; les ordinateurs leur assurent la confidentialité qu'ils souhaitent peut-être; les ordinateurs sont prestigieux pour les programmes et ils attirent plus d'étudiants; et les ordinateurs assurent des rétroactions rapides pour chaque étudiant. Six autres avantages n'ont pu être confirmés : des gains importants, l'amélioration

des attitudes, l'amélioration de l'estime de soi, le contenu individuel, le contrôle et la flexibilité. Dans l'ensemble, aucun logiciel ne s'est révélé nettement plus avantageux. Voici les inconvénients de l'utilisation des logiciels par des étudiants adultes : (1) les logiciels ne conviennent peut-être pas aux étudiants adultes, en ce sens qu'ils s'inspirent d'une approche instructionnelle qui est incompatible avec un programme centré sur l'apprenant et la définition de la lecture comme processus schématique; et (2) il peut être difficile d'intégrer le logiciel efficacement dans le programme d'études. Parmi les huit inconvénients présumés, quatre – les craintes des étudiants, les progrès technologiques, les problèmes techniques et les nouveaux rôles – ne semblent pas poser de problème. Les quatre autres inconvénients étaient le coût, la formation, l'instruction inadéquate et l'intégration (Millar, 1996).

Dans une application plus vaste, l'information et les technologies des communications jouent un rôle précieux lorsqu'il s'agit de réduire l'isolement que ressentent un grand nombre de formateurs en alphabétisation et d'étudiants, d'accroître la communication entre le personnel et les étudiants à l'intérieur des programmes et entre divers programmes, d'accroître l'accès à un matériel de grande qualité et à des ressources et une information à jour, de rationaliser les processus administratifs et la communication des données, de mettre sur pied un bureau central d'information et de ressources, de conserver des données et d'assurer le suivi des fonds, d'apparier les apprenants et les services de soutien, ainsi que d'explorer des approches innovatrices en matière d'instruction et de perfectionnement du personnel (Hopey, Harvey-Morgan et Rethemeyer, 1996; NCAL, 1993). Par ailleurs, les programmes d'alphabétisation des adultes accusent un certain retard dans l'adoption et le développement de ressources technologiques; et les facteurs économiques continuent de faire obstacle à l'utilisation de la technologie dans les programmes d'alphabétisation des adultes (Elmore, 1997). La technologie n'est pas exploitée parce qu'une grande partie des logiciels manquent de créativité; les produits s'adressent aux enfants plutôt qu'aux adultes; peu de formateurs en alphabétisation connaissent assez bien la technologie pour pouvoir l'utiliser couramment; les connaissances et la formation du personnel et des bénévoles en matière d'utilisation de la technologie comme outil d'enseignement sont limitées; et les produits électroniques de consommation courante et les technologies de radiodiffusion sont étonnamment sous-utilisés (NCAL, 1993).

7.2.5. Programmes destinés à des populations particulières

Il devrait aller sans dire qu'il y a diverses populations cibles, chacune étant composée d'individus ayant des caractéristiques particulières et des besoins particuliers. Même si la

plupart des programmes ont des éléments communs, un grand nombre tentent d'accorder une attention particulière à la situation des apprenants, et des enseignements ont été tirés d'études dans ce domaine au sujet des programmes destinés aux populations spéciales : les contrevenants, les parents et les familles, les travailleurs syndiqués, les travailleurs qui ont un emploi, les "nouveaux" chômeurs, les étudiants inscrits à des cours d'EBA.

Le programme idéal d'alphabétisation en milieu carcéral dispense une éducation générale; est axé sur les intérêts des apprenants; rehausse la qualité de la vie carcérale; présente un bon rapport coût-efficacité; améliore la qualité de vie; a une bibliothèque destinée aux nouveaux lecteurs; utilise adéquatement la technologie éducationnelle; et est opportun. Les contrevenants préfèrent un style d'apprentissage différent. Ils sont en faveur d'une approche concrète plutôt que des méthodes visuelles plus passives qui sont pratiquées dans les écoles. Les programmes d'éducation en milieu carcéral doivent être intégrés plus étroitement aux programmes traitant des compétences sociales, des toxicomanies, de la gestion de la colère et de la violence familiale (NCAL, 1993).

Les programmes efficaces d'alphabétisation au sein de la famille se situent dans un continuum de «sensibilisation au contexte» qui va de didactique (compétences et matériel traditionnels) à réceptif (mesures d'adaptation pour répondre aux besoins spéciaux des participants, soutien des compétences parentales et de la préparation à l'emploi, alphabétisation et indépendance de la famille). En principe, on devrait retrouver au sein des programmes les deux extrémités du continuum. Les programmes qui se sont transformés en systèmes élaborés et qui n'offrent pas seulement des cours de lecture et d'écriture semblent plus efficaces. Les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle sont également prises en considération (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996).

Parmi les éléments d'un programme efficace d'alphabétisation en milieu de travail dispensé par un syndicat, on retrouve l'utilisation d'indicateurs non dirigistes; le respect de l'autonomie et de la diversité; la souplesse nécessaire pour être géré selon les contraintes du travail; des horaires appropriés; des outils et des processus d'évaluation inspirés des objectifs du syndicat; l'absence de concurrence de la part d'autres fournisseurs dans le milieu de travail; de bons instructeurs; des participants déterminés : la détermination de la direction et un soutien efficace pour les participants et les instructeurs; un ratio apprenants-instructeur approprié; le principe de «l'équité des résultats»; le respect des apprenants/travailleurs; l'accessibilité pour ceux qui en

ont le plus besoin; un vaste éventail de matériel didactique; des liens organisationnels efficaces; une excellente formation initiale et formation de suivi pour les formateurs en alphabétisation; un processus participatif et continu d'évaluation à tous les niveaux – projet, programme et salle de classe; la célébration des réalisations; et une documentation détaillée du programme (Connon Unda, 1995).

Parmi les éléments qui contribuent à l'efficacité des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, on retrouve les suivants : des postes réguliers pour les instructeurs, l'engagement des apprenants, des politiques et des procédures consignées par écrit, des évaluations et une instruction individualisées, des classes appropriées, des services de counselling, une administration efficace, des descriptions de poste pour les instructeurs et un système d'évaluation du rendement, la connaissance du personnel dans le milieu de travail, de l'orientation pour les instructeurs, la collecte régulière de données pour l'évaluation des programmes (Marshal et Selman, 1992). Les travailleurs doivent participer à toutes les étapes de l'élaboration du programme, ce qui nécessite une atmosphère caractérisée par le respect, l'appropriation, la flexibilité et des relations patronales-syndicales ouvertes que les formateurs en alphabétisation ne peuvent pas toujours établir ou influencer. Tous les intervenants – depuis les travailleurs jusqu'aux cadres supérieurs – doivent être d'accord avec les objectifs et les méthodes, ce qui est particulièrement difficile lorsque les intérêts en jeu sont différents. Un important conseil aux éducateurs est le suivant : agir comme des «consultants» et orienter plutôt que diriger; trouver la bonne combinaison pour «déverrouiller» l'organisation, mais ne pas faire de compromis sur les éléments qu'il faut pour administrer un programme de qualité (NIL, 1993). Voici les facteurs clés de la réussite des partenariats (patronaux-syndicaux) d'alphabétisation dans le milieu de travail : respect et convergence des attentes et des objectifs respectifs, rôles et responsabilités clairement définis, contributions significatives de chacun, véritable collaboration dans le cadre d'activités telles l'analyse des tâches, cérémonie de remise des diplômes et primes versées aux participants (Alamprese et Kay, 1993).

Un programme efficace d'alphabétisation des "nouveaux" chômeurs devrait traiter les participants éventuels comme des adultes intelligents qui veulent améliorer leur situation et celle de leur famille; devrait être dispensé par un organisme auquel les chômeurs font confiance pour défendre leurs intérêts; encouragerait un sentiment d'appartenance (par exemple, en relevant du contrôle de représentants syndicaux et de bénévoles de la collectivité); la participation serait volontaire; le programme serait axé sur la situation actuelle des participants et l'instruction serait taillée sur mesure en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts

individuels; des données d'évaluation seraient recueillies dès le début; l'atmosphère serait amicale et détendue et les horaires souples; les instructeurs auraient les mêmes antécédents et le même statut que les participants; le programme aurait recours à diverses techniques pour encourager l'apprentissage; et il offrirait du soutien informel et du counselling au sujet de problèmes personnels et familiaux (Fish, Food and Allied Workers Union, 1996). Cependant, une importante leçon stratégique à en tirer, c'est que le perfectionnement des compétences de la population active du Canada sera vraisemblablement plus efficace auprès des travailleurs qui sont employés plutôt qu'en chômage (Barker, 1991).

Dans un programme efficace d'éducation de base des adultes dispensé en classe, il ne faut pas penser qu'un apprenant adulte est incapable de progresser sur la foi d'un seul modèle d'apprentissage; les instructeurs devraient amener les apprenants à examiner leur relation à l'apprentissage, plutôt que de considérer qu'ils ont pour seule tâche de faire acquérir des compétences hors contexte; les instructeurs devraient considérer qu'ils ont pour tâche de tester et de perfectionner les nouvelles connaissances; il faut faire preuve de prudence lorsqu'on utilise les gains au chapitre d'emploi comme justification pour l'implantation d'un programme ou comme critère d'évaluation (Hambly, 1998).

En ce qui concerne les programmes destinés aux adultes ayant des difficultés d'apprentissage, certaines recherches montrent que la lecture centrée sur les intérêts des lecteurs jouait un rôle central dans l'acquisition de niveaux élevés d'alphabétisation; qu'un appétit vorace de lecture dans un domaine qui intéresse passionnément le lecteur était la clé du perfectionnement, parallèlement à des instructions systématiques de décodage; et que la lecture dans un domaine d'intérêt rehaussait ses connaissances du sujet et lui permettait de pratiquer, et donc de lire couramment et d'acquérir des compétences de plus en plus perfectionnées.

Les capacités de lecture et d'écriture ne sont pas facilement transférées des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, par exemple, aux programmes généraux d'alphabétisation. C'est pourquoi un nombre croissant d'organismes de financement et de fournisseurs mettent sur pied des programmes ciblés. Ceux-ci ont un effet de motivation, parce qu'ils concernent directement la situation de l'apprenant (p. ex., la promesse d'un emploi, d'une promotion ou une autre forme de reconnaissance). Le temps nécessaire à l'amélioration des compétences peut être réduit de moitié lorsque les programmes ciblés utilisent du matériel dont les apprenants se servent dans leur travail de tous les jours (Ziegler, 1996). On en a conclu que les répercussions des programmes d'alphabétisation peuvent être améliorés grâce à un

meilleur ciblage, particulièrement en ce qui concerne les jeunes qui n'ont pas eu l'occasion de terminer leurs études (Eisemore, Marble et Crawford, 1998).

Bref, selon les leçons apprises, il devrait être possible d'élaborer et d'implanter à la fois des modèles et des programmes concrets pour de nombreuses populations cibles.

7.3. Leçons tirées des interventions stratégiques

Du point de vue de l'élaboration, de la mise en œuvre ou de l'analyse des politiques, on peut tirer une myriade de leçons des études ayant porté sur les interventions en matière d'alphabétisation des adultes. Elles ont trait à la double nature du problème de l'alphabétisation des adultes, aux questions de secteurs de compétence au Canada, au contexte sociétal en transformation, aux expériences des personnes qui travaillent dans le domaine. Des enseignements ont été tirés de la nature du problème stratégique, de même que des approches stratégiques conceptuelles et juridictionnelles.

7.3.1. Nature du problème stratégique

Parmi les éléments du problème stratégique, on retrouve les mesures et les données à recueillir pour décrire le problème, les obstacles à la mise en œuvre qui doivent être surmontés, et les facteurs qui assurent l'efficacité de la mise en œuvre. La question des mesures a été «réglée» par l'EIAA. Il reste donc à diviser le problème en éléments maniables et à les traiter individuellement.

Parmi les obstacles à la mise en œuvre, on retrouve l'écart entre la recherche et la pratique. Par exemple, la plupart des employeurs ont affirmé qu'il était extrêmement difficile de mesurer l'impact de l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture sur le rendement des employés à titre individuel et sur l'organisation dans son ensemble. Par conséquent, diverses mesures pourraient être prises au Canada pour régler le problème de l'alphabétisation dans le milieu de travail : faire connaître l'importance et l'intérêt de l'amélioration de l'alphabétisation dans le milieu de travail; établir un plus grand nombre de programmes d'alphabétisation; rehausser la composante d'alphabétisation des postes actuels et créer davantage de postes qui font appel aux capacités de lecture et d'écriture; et élaborer de nouvelles politiques publiques pour renforcer l'alphabétisation (Bloom, Burrows, LaFleur et Squires, 1997). Une autre étude a conclu que les lacunes au chapitre des compétences de base dans le milieu de travail doivent nuire aux intérêts des entreprises pour que celles-ci décident de prendre des moyens de régler

le problème. À mesure que les entreprises seront plus nombreuses à subir des changements fondamentaux du point de vue des technologies, des processus d'organisation du travail et des systèmes de gestion, le problème soulèvera de plus en plus d'attention. Les entreprises qui ont traversé ces processus s'attachent à se donner un avantage concurrentiel durable en perfectionnement leurs ressources humaines (Conference Board du Canada, 1992). La recherche n'a cependant pas incité un plus grand nombre d'industries à mettre en place des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail.

Les problèmes stratégiques reflètent des changements négatifs ou du moins complexes qui se produisent dans la société. Les politiques doivent être axées non seulement sur les problèmes, mais également sur la nature changeante des problèmes. Tout comme les exigences en matière d'alphabétisation augmentent et évoluent, le contexte sociétal ou la conjoncture du marché du travail évolue eux aussi. Par exemple, dans le passé, les personnes moins instruites pouvaient soutenir la concurrence du marché pour décrocher des emplois offrant des salaires décents, mais aujourd'hui, ces emplois sont occupés par des diplômés du postsecondaire qui n'arrivent pas à trouver de travail dans leur domaine (Smith, 1997).

7.3.2. Options stratégiques relatives aux compétences des divers paliers de gouvernement

Les études ayant porté sur l'alphabétisation des adultes nous permettent de tirer des enseignements des politiques relatives aux compétences des divers paliers de gouvernement. Premièrement, une étude a conclu que différents paliers de gouvernement ont différents rôles à jouer (DRHC, 1995); cependant, on ne sait pas exactement dans quelle mesure les différents paliers de gouvernement ont accepté leurs rôles logiques, car nous n'avons trouvé aucune évaluation formelle de la question. Deuxièmement, il a été démontré que le gouvernement fédéral doit continuer d'intervenir dans le domaine de l'alphabétisation (DRHC, 1995); le soutien que le Secrétariat national à l'alphabétisation offre aux activités de recherche et d'action sociale, d'autres initiatives de DRHC à l'appui des apprenants par l'entremise de l'assurance-emploi (Partie II) et les politiques relatives aux groupes d'équité désignés sont des compléments essentiels aux programmes dispensés par les provinces, dont relèvent l'éducation et la formation. Troisièmement, les partenariats et la flexibilité nécessaires pour les renforcer sont des éléments d'une importance capitale (DRHC, 1995); des partenariats entre les gouvernements, avec les ONG, avec les milieux d'affaires et les syndicats, et avec les

fournisseurs de services d'éducation ont tous donné des résultats positifs sur le plan des politiques.

7.3.3. Approches stratégiques d'ordre conceptuel

Comme on l'a vu plus tôt, le problème de l'alphabétisation des adultes compte deux dimensions : les lacunes des individus à proprement parler et les exigences en matière d'alphabétisation qui augmentent et évoluent. L'approche stratégique la plus évidente et la mieux financée a été axée sur la première dimension; cependant, on a remporté un succès considérable lorsqu'il s'agissait de réduire les exigences en matière d'alphabétisation dans divers contextes : pour la participation à la société et à la communauté, dans le milieu de travail et pour le milieu de travail, ainsi que pour l'acquisition continue du savoir. Dans les trois cas, tout porte à croire que les exigences en matière d'alphabétisation sont de plus en plus diversifiées et de plus en plus strictes. Selon certaines indications, les exigences en matière d'alphabétisation ne sont pas toutes pertinentes, pas plus qu'il n'y a moyen de ralentir leur expansion ou d'empêcher qu'elles ne s'accroissent. Grâce à l'Initiative sur le langage clair et grâce au soutien consenti aux organismes qui désirent réduire les exigences en matière d'alphabétisation, on trouve de plus en plus souvent du matériel écrit ou réécrit en un langage clair et simple et en fonction de l'auditoire cible. Certaines études montrent qu'il s'agit d'un élément essentiel d'une politique visant à régler les problèmes associés aux capacités de lecture et d'écriture des adultes; en d'autres mots, une approche en deux volets est nécessaire.

En ce qui concerne les lacunes des particuliers en matière d'alphabétisation, il y a encore un grand nombre d'enjeux stratégiques qui n'ont pas été réglés. Par exemple, aux États-Unis, il n'y a jamais eu de ligne de démarcation entre l'éducation pour répondre à un besoin social urgent, et qui justifie les programmes d'éducation de base des adultes et d'anglais langue seconde, et l'éducation permanente des adultes à des fins d'enrichissement, ce qui s'explique en partie par le fait que le gouvernement américain ne s'est pas encore intéressé de près au deuxième domaine (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996). De plus, un grand nombre des personnes qui en ont le plus besoin ne fréquentent pas les programmes d'alphabétisation des adultes. Pour les rejoindre, il faudra soit faire de nouveaux investissements importants, soit établir des priorités, non seulement en ce qui concerne les critères d'admission, mais également la durée de rétention d'un apprenant qui ne fait pas de progrès adéquats dans la réalisation des objectifs visés (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996).

7.3.4. Pistes de solution

De toute évidence, il faut des politiques-cadres pour orienter de vastes initiatives; cependant, on peut tirer des leçons de certaines études qui ont examiné les facteurs de réussite de la mise en œuvre des politiques. Certaines leçons portent sur les processus de collecte et de diffusion de l'information. Par exemple, une bonne diffusion de l'information a été jugée essentielle (DRHC, 1995), comme en témoigne le soutien financier dont bénéficie la Base de données en alphabétisation des adultes. Pour documenter les pratiques efficaces, il faut mettre en place des capacités de recherches systématiques et d'autres capacités techniques, afin de répondre aux besoins des formateurs en alphabétisation (Eisemore, Marble et Crawford, 1998). Un système de gestion du rendement, de communication d'information et d'amélioration est un outil puissant pour opérer des changements dans les paradigmes et les systèmes, pour réviser les politiques et transformer les processus – l'objectif étant dans chaque cas d'investir judicieusement les fonds publics pour améliorer les conditions de vie des participants (NIL, 1995).

D'autres leçons portent sur les moyens de favoriser l'efficacité et l'efficience. Aux États-Unis, un système efficace d'alphabétisation à l'échelle de l'État doit être axé sur la clientèle, sur les résultats et sur la qualité. Les organismes publics qui cherchent à mettre sur pied des systèmes efficaces d'alphabétisation dans divers États devraient commencer par s'intéresser au client – l'apprenant adulte – et s'inspirer de ses objectifs et de ses points forts pour définir les extrants souhaités de façon plus pointue (NIL, 1995). On ne saurait obtenir de résultats exhaustifs que si d'autres initiatives de développement des ressources humaines et de développement économique au niveau de l'État sont reliés aux systèmes d'alphabétisation. Les systèmes d'alphabétisation n'existent pas isolément; ils sont plutôt un élément d'un train de mesures qui aide les États à implanter des systèmes multiples et à satisfaire des besoins qui se chevauchent. Les personnes qui cherchent à relever leur niveau d'alphabétisation seront vraisemblablement en chômage ou sous-employées et vivront dans la pauvreté. *Lorsque nous comprenons que ces systèmes multiples s'adressent tous à la même clientèle, il nous apparaît clairement qu'ils doivent être reliés en réseau les uns avec les autres* (NIL, 1995).

Au Canada, parmi les suggestions s'adressant au gouvernement fédéral (SNA), on retrouve les suivantes : accroître les efforts pour prévenir les doubles emplois et mettre sur pied une bonne base de données des projets déjà réalisés; en faire plus pour distribuer le matériel après son élaboration; intervenir davantage dans les projets en cours pour veiller à leur qualité; examiner

la faisabilité d'établir un réseau national de documentation et d'information; parrainer davantage de réunions régionales et nationales pour favoriser le partage d'information; publier un bulletin d'information pour mettre en relief les questions importantes, résumer les principales constatations des recherches, etc.; et assumer davantage un rôle d'organisme-cadre couvrant tous les domaines afin d'améliorer la coordination, la consultation et l'aide (DHRC, 1995).

7.4. Conclusion

En conclusion, précisons que ces «leçons apprises» sont présentées dans une perspective bien particulière, celle des auteurs de politique et des chercheurs qui pourront s'inspirer de ce rapport pour élaborer et analyser des politiques. Notre intention était d'exposer les enseignements qui ont été tirés de rapports de recherche et d'évaluations formelles ayant porté sur certaines interventions en matière d'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à de la société et la responsabilité personnelle, aux fins du travail et aux fins de l'acquisition continue du savoir.

8. BIBLIOGRAPHIE

Aaron, M. (1997). *Increasing Awareness For Successful Outcomes: Referral Systems In Quebec,* Montréal, Les partenaires en alphabétisation du Québec.

ABC CANADA. (1993). *Literacy Is Everybody's Business,* Ottawa, auteur.

ABC CANADA. (1997). *Are We Meeting Canadian Literacy Needs ? A Demographic Comparison Of IALS And LEARN Research Respondents,* Toronto, ABC CANADA.

Alamprese, J., et A. Kay. (1993). *Literacy On The Cafeteria Line: Evaluation On The Skills Enhancement Training Program,* États-Unis, Food and Beverage Workers Union Local 32 et U.S. Department Of Education.

Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc. (1995). *Un regard... sur l'initiative d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick,* Fredericton, auteur.

Alphabétisation Ontario. (1998). *Comment utiliser les résultats d'apprentissage : Ébauche de validation*, Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation, Direction de la préparation au milieu de travail, Section de l'alphabétisation et de la formation de base.

Alphabétisation Ontario. (1998). *Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB) : directives,* Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation.

April, G. (1996). *Pour savoir lire entre les lignes... Les groupes populaires d'alphabétisation : Recherche auprès d'ex-participants de groupes populaires d'alphabétisation sur l'impact des interventions et sur les perspectives possibles*, Montréal, Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles.

Association canadienne des administrateurs municipaux (ACAM) et Centre d'éducation en milieu de travail, ABC CANADA. (1998). *Un guide de planification pour l'évaluation collaborative des programmes d'alphabétisation en milieu de travail municipal,* Ottawa, auteur.

Association de formation professionnelle des adultes (AFPA). (1987). *Illettrisme et évaluation : Ouvrons le débat,* Angoulême, AFPA.

Atout-Lire. (1997/98). *Consolidation pour l'avenir,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Baby, A. (1994). Gérer la réussite éducative aujourd'hui : Comment les nouvelles réalités sociales commandent la redéfinition de la mission de l'éducation des adultes. *Gérer la réussite éducative des adultes, Rapport synthèse*, colloque annuel de la TRÉAQ, 21-44.

Barker, K. (1991). *An Impact Study Of AVC Edmonton's 1990 Job Effectiveness Training Program At Stelco Steel*, Edmonton, Alberta Vocational College.

Barker, K. (1992). *L'alphabétisation des adultes au Canada en 1992 : initiatives, questions et impératifs*, Ottawa, Secrétariat de la prospérité.

Beauchesne, C. (1993). *Initatives fédérale-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation, volet «projets régionaux» : des éléments pour une réorientation du programme,* Montréal, ministère de l'Éducation du Québec.

Bhola, H. (1990). *Évaluation des projets, programmes et campagnes d'alphabétisation pour le développement,* Hambourg, Allemagne, Institut de l'UNESCO pour l'éducation; Bonn, Fondation allemande pour le développement international (DSE).

Bixler, B., et E. Askov. (1996). *Characteristics Of Effective Instructional Technology,* University Park, PA, Institute for the Study of Adult Literacy.

Blais, H., J. Hautecoeur et L. Lépine. (1988). *Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : Évaluations,* Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Bloom, M., M. Burrows, B. LaFleur et R. Squires. (1997). *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail,* Ottawa, Conference Board du Canada.

Bourgeault, G. (1992). *L'éducation des adultes, 10 ans plus tard! Et après?* Communication présentée lors d'une journée d'étude de l'ICÉA, le 27 mai 1992, photocopie, 31 pages.

Brand, J. (1995). *Adult Basic Education: An Assessment Resource Guide,* Victoria, ministère des Habiletés, de la Formation et du Travail de la Colombie-Britannique et Secrétariat national à l'alphabétisation de DRHC.

Breen, M. (1991). *Program Evaluation And Planning Book,* Toronto, Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario.

Brennan, K. (1991). *Regional Literacy Learner Events*, rapports d'évaluation de chaque comité d'accueil, Saskatchewan, Collège Lakeland.

Brizius, J., et S. Foster. (1987). *Enhancing Adult Literacy: A Policy Guide*, Washington, Council of State Policy and Planning Agencies.

Brown, L. (1992). *A Framework For The Evaluation Of Adult Literacy Programmes* (Rapport n° 4), St. John's, Université Memorial.

Bureau de l'alphabétisation du Manitoba. (1992). *Évaluation des élèves des programmes d'éducation de base et d'alphabétisation des adultes*, Winnipeg, Bureau de l'alphabétisation du Manitoba.

Calamai, P. (1987). *Broken Words: Why Five Million Canadians Are Illiterate,* Toronto, Southam.

Calamai, P. (1998). *Literacy: A Future* (communication à l'AGA du Movement for Canadian Literacy), Ottawa, Movement for Canadian Literacy.

Canadian Business Task Force on Literacy. (1988). *Le coût de l'analphabétisme au Canada,* Ottawa, auteur.

Carnevale, A., L. Gainer et A. Meltzer. (1990). *Workplace Basics*, San Francisco, Jossey-Bass.

Center for Employment Training. (1994). *National Integrated Vocational Training And Literacy Education Initiative,* Ottawa, auteur.

Centre d'alphabétisation-Huronie. (1996). *Outils de mise en application des normes de qualité,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (FORA). (1996). *Évaluation et perspectives pour l'avenir de quatre systèmes de services d'alphabétisation en Ontario,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (1992). *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques,* Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.

Charest, D., et S. Roy. (1992). *Départs et abandons en alphabétisation. Étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation,* Montréal, ministère de l'Éducation du Québec.

Charest, D., et S. Roy. (1994). *L'alphabétisation en milieu pluriethnique : Étude sur les services offerts dans les commissions scolaires*, Montréal, ministère de l'Éducation du Québec.

Chisholm, S. (1988). Literacy: Democracy's Basic Ingredient, *Adult Literacy And Basic Education,* 12(2).

Chisman, F. (1989). *Jump Start: The Federal Role In Adult Literacy*, Washington, Southport Institute For Policy Analysis.

Chisman, F.P. and Associates. (1990). *Leadership For Literacy: The Agenda For The 1990s*, San Francisco, Jossey-Bass.

Coalition for Brandon Literacy Services. (1997). *Literacy, Welfare And Work - Preliminary Study* (par Janet Smith, Common Ground Consulting), Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre. (v.1993). *Working Group On The Language Instruction For Newcomers To Canada (LINC) And The Labour Market Language Training (LMLT) Programs,* Ottawa, auteur.

Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre et Conference Board du Canada. (1992). *Canadian Training And Development Symposium – Issues And Perspectives,* Ottawa, auteur.

Conference Board du Canada. (1992). *Initiation aux affaires en milieu de travail,* Ottawa, auteur.

Conference Board du Canada. (1998). *Répertoire des meilleures pratiques d'alphabétisation au travail*, Ottawa, auteur.

Conférence internationale de l'OCDE/DRHC sur les stratégies d'orientation en vue d'améliorer les capacités de lecture et d'écriture. (1997). Vancouver, auteur.

Connon Unda, J. (1995). *Pilot Evalution Project Report: B.E.S.T.*, Toronto, Fédération du travail de l'Ontario.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (1998). *Éducation - Initiatives au Canada, 1998 : un rapport des provinces et territoires,* Toronto, auteur.

Conseil scolaire d'Ottawa. (1996). *Recognition Of Adult Learning Project 1995-1996 - Final Report,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.

Creative Research Group. (1987). *L'anaphabétisme au Québec. Rapport d'enquête*, Ottawa, Southam News, pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec.

Darville, R. (1988). *Adult Literacy And Public Policy: Report Of An International Seminar*, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, Centre for Policy Studies in Education.

Darville, R. (1992). *Adult Literacy Work In Canada,* Vancouver, Association canadienne pour l'éducation des adultes et Centre for Policy Studies in Education, Université de la Colombie-Britannique.

De Bruin Parecki, A., S. Paris et J. Seidenberg. (1996). *Characteristics Of Effective Family Literacy Programs In Michigan*, University of Michigan.

Deniger, M.-A., et G. Roy. (1998). *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal : Sens et effets de leur expérience en alphabétisation - Rapport d'enquête sociologique*, Montréal, Table de concertation en alphabétisation - Île de Montréal.

Désilets, M., et S. Roy. (1995). *Réussite en alphabétisation : réflexions et état de situation,* Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Développement des ressources humaines Canada. (Printemps 1994). *Projet de recherche sur les compétences fondamentales,* Ottawa, auteur.

Développement des ressources humaines Canada. (1994). *Partenaires dans le domaine de l'alphabétisation : Programme national d'alphabétisation,* Ottawa, auteur.

Développement des ressources humaines Canada. (1995). *Évaluation du Secrétariat national à l'alphabétisation – Évaluation et développement des données,* Ottawa, auteur.

Développement des ressources humaines Canada. (1996). *Lire l'avenir – Un portrait de la littératie au Canada,* Ottawa, auteur.

Développement des ressources humaines Canada. (1998). *Le perfectionnement des compétences fondamentales utiles en milieu de travail – Coordination du document d'appui assurée par le ministère du Développement des ressources humaines Canada pour le sous-thème Les conditions changeantes du marché du travail,* Ottawa, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Troisièmes assises pancanadiennes de l'éducation - L'éducation et la vie : Transitions, Ottawa, auteur.

Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. (1998). *Littératie, Économie et Société,* Ottawa, auteur.

Dickinson, J. (1996). *Factors Affecting Goal Completion Of Adult Basic Education Students In The Northeast Kingdom Of Vermont,* Lyndonville, Lyndon State College.

Direction de l'alphabétisation et de l'éducation permanente. (1995). *Modèles de programmes d'alphabétisation de qualité – programmes en milieu de travail urbain/rural/septentrional,* Winnipeg, Éducation et Formation professionnelle du Manitoba.

Doran, J. (1995). *Comité mixte des fabricants canadiens de produits alimentaires sur les ressources humaines – Projet pilote sur la formation de base,* Fabricants canadiens de produits alimentaires.

Draper, J. (1989). A Historical View of Literacy, dans *Adult Literacy Perspectives,* ouvrage collectif publié sous la direction de M.C. Taylor et J.A. Draper, Toronto, Culture Concepts.

Drouin, M. (1990). *L'alphabétisation et la main-d'œuvre : le défi des années 90,* Montréal, Institut Hudson du Canada.

Eisemore, T., K. Marble et M. Crawford. (1998). *Investing In Adult Literacy: Lessons And Implications,* Washington, Banque mondiale, Institut international pour l'alphabétisation.

Elmore, J. (1997). *Adult Literacy, Technology And Public Policy: An Analysis Of The Southeastern United States Region,* Philadelphie, National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.

Employment Policies Institute. (1997). *From Welfare To Work, The Transition Of An Illiterate Population,* (Http://Www.Epionline.Org/Illitera.Htm).

Fahy, P. (1993). *Literacy Coordinators Of Alberta (LCA) Regional Resource People Project* (R2p2!!!), Edmonton, LCA.

Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres. (1994). *Literacy And Citizenship – National Consultation 1993, Removing The Barriers To The Participation Of Ethnocultural Minorities, Visible Minorities And First-Generation Canadian Parents In The Education Of Their Children,* Ottawa, auteur.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. (1994). *Alphabétisation et sécurité sociale : deux outils intimement liés,* mémoire présenté au Comité permanent du développement des ressources humaines, Vanier, FCAF.

Fingeret, A., et coll. (1985). *North Carolina Adult Basic Education Instructional Program Evaluation* (ERIC - ED 269 622), North Carolina, North Carolina State University.

Fingeret, A., et C. Drennon. (1997). *Literacy For Life, Adult Learners, New Practices*, New York et Londres, Teachers College Press.

Fingeret, A., et P. Jurmo (ouvrage collectif). (1989). *Participatory Literacy Education*, San Francisco, Jossey-Bass.

Fink, R. (1998). *Successful Adults With Dyslexia Develop High Literacy,* adresse électronique : (http://novel.nifl.gov/nalld/R_P_Fink.htm).

Fish, Food and Allied Workers. (Septembre 1996). *A Place Of Hope, A Positive Response To The Fisheries Crisis,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Fowler, A., et H. Scarborough. (1993). *Should Reading-Disabled Adults Be Distinguished From Other Adults Seeking Literacy Instruction? A Review Of Theory And Research,* Washington, US Department Of Education, National Center on Adult Literacy.

Gallagher, P. (Automne 1998). Literacy in a Learning Society, *Education Analyst,* Vancouver, Society for the Advancement of Excellence in Education.

Grande Prairie Regional College - GPRC. (1992). *An Evaluation Report On The Seniors Helping Seniors Project,* Grande Prairie, Alberta, auteur.

Hambly, C. (1998). *Behaviour And Beliefs Of Volunteer Literacy Tutors,* (document de travail n° 3), Montréal, Le centre d'alphabétisation du Québec, série de documents de travail sur l'alphabétisation.

Hanks, C. (1994). *How Do We Measure Up ? A Manual For Evaluation Of Ongoing Learner Assessment In School Board Adult Basic Literacy Programs*, Toronto, Conseil scolaire de North York.

Harb, M. (1993). *Rapport du Forum sur l'alphabétisation de 1991*, Ottawa, Gouvernement du Canada.

Heathington, B. (1987). Expanding the Definition of Literacy for Adult Remedial Readers, *Journal Of Reading, 31*(3), 213-217.

Hinck, B. (1998). Building Workforce Basic Skills for the 21st Century, *Tappi Journal,* 81(5), 107-110.

Hobbs and Associates. (1990). *Industrial Tutoring Project Evaluation Final Report,* Alphabétisation Laubach.

Hoddinot, S. (1990). L'élaboration de lignes directrices sur les méthodes effectives d'enseignement en matière d'alphabétisation, «Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit», *The Movement For Canadian Literacy,* (13) 4, 14-16.

Hoerner, L. (Sans date). *Adult Basic Education: Should Community Colleges Or Public Schools Be Responsible For Implementing The Program?*, adresse électronique : (Http://Www.Nald.Ca/Fulltext/Report3/Rep23-27/Rep25-01.Htm).

Holland College. (Sans date). *Establish Standards And A Process For The Evaluation Of Adult Literacy/Education Programs In The Atlantic Region - Interim Report,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Hollenbeck, K. (1993). *The Economic Payoffs To Workplace Literacy,* W.E. Upjohn Institute for Employment Research.

Holmes, M. (1989). Education: Problems and Solutions, *Inside Guide*, *3*(5), 59.

Hopey, C., J. Harvey-Morgan et R. Rethemeyer. (1996). *Technology And Adult Literacy: Findings From A Survey On Technology Use In Adult Literacy Programs,* Philadelphie, National Center on Adult Literacy.

Howard Research and Instructional Systems Inc., et Kysela Consultants Ltd. (1996). *Computer-Assisted Reading Instruction Project - Alberta Vocational College (AVC) - Calgary, Interim Report*, Calgary, AVC.

Howard Research and Instructional Systems Inc., et Kysela Consultants Ltd. (1997). *AVC - Calgary Computer-Assisted Reading Instruction Project, Evaluation Report*, Ottawa/Hull, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Huget, S. (1997). *B.C. Workforce Education Initiative – A Proposal To The National Literacy Secretariat,* Victoria, The B.C. Workforce Literacy Advisory Council.

Institute for Study of Adult Literacy. (1996). *Conference – Newsletter Articles*, Penn State University.

Isserlis, J., L. McCue, L. Weinstein et V. Sauvé. (1994). *Community Literacy- An Intergenerational Perspective- A Report For Those Who Develop And Work In Family And Intergenerational Literacy Programs In Canada,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Johnston, W. (1994). *Programmes d'alphabétisation conçus par les syndicats au Canada,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Jones, S. (1993). *Capables de lire, mais pas très bien : les lecteurs de niveau 3, Un rapport de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Jurmo, P., et S. Folinsbee. (1994). *L'évaluation collective : Guide à l'intention des planificateurs du développement en milieu de travail,* Toronto, ABC Publishers.

Kapsalis, C. (1998). *Le lien entre l'alphabétisme, le travail et les bénéficiaires de l'aide sociale,* Ottawa, Statistique Canada et DRHC.

Kenamatewin Native Learning Centre. (1997). *Assessment Project*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Kennedy, M., et B. Kettle. (1991). *Distance Education Course For Literacy Providers Evaluation (Interim Report)*, St. John's, Telemedicine and Educational Technology Resources Agency (TETRA).

Krahn, H., et G. Lowe. (1998). *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada,* Ottawa, Statistique Canada et DRHC.

La Direction. (1992). *Qualité en alphabétisation, sa signification et ses enjeux pour l'alphabétisation des adultes en Ontario français : les principes directeurs de la qualité en alphabétisation,* Toronto, La Direction. (Aphaplus 371.97114 Q77).

Lachance, M., et C. Lepetit. (1994). *Enquête sur l'alphabétisation des francophones en milieu minoritaire. Étude de faisabilité*, Hull, Statistique Canada, Groupe des enquêtes spéciales.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, échecs et réussites scolaires en milieux populaires,* Lyon, Gallimard et Le Seuil.

Levin, B. (1994). *Évaluation de systèmes informatisés d'acquisition de compétences professionnelles pour les adultes,* Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Levine, K. (1990). *Le futur de l'alphabétisation et l'alphabétisation du futur*, Genève, UNESCO, Bureau international d'éducation.

Limage, L. (1990). *Illiteracy In Industrialized Countries: Realities And Myths,* Genève, UNESCO, Bureau international d'éducation.

Literacy Link. (1997). *NCAL, PBS, And KET Innovative Partnership Using State-Of-The-Art Technology To Help Adult Learners Pursue High School Diploma And GED Certificate,* Philadelphie, National Center on Adult Literacy.

Lloyd, B. (1994). *Learner Involvement On The Boards Of Adult Literacy Coalitions – 12 Discussion Topics,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation – Développement des ressources humaines Canada.

Lortie, P. (Le 8 octobre 1990). Time to Look Again at the Education of Canadians, *The Globe And Mail.*

Lortie, P. (Le 24 octobre 1990). Getting More Bang for Education Buck, *The Globe And Mail.*

Manly, D. (1994). *Workplace Education Evaluation Checklist: A Tool For Assessing And Improving Performance*, Madison, Center on Education and Work, U. of Wisconsin.

Marshall, S., et M. Selman. (1992). *Program Evaluation Of Two Adult Basic Skills Workplace Programs*, Vancouver, C.-B., Literacy B.C./ Open Learning Agency.

Mayor, F. (1990). *Année internationale de l'alphabétisation : une chance et un défi,* Genève, UNESCO, Bureau international d'éducation.

Meenan-Kunz. (1996). *A Review of Literacy and New Technologies,* Washington, National Institute for Literacy.

Millar, D. (1996). *Executive Summary Of The Use Of Educational Software In Adult Literacy Programs: A Comparison Of Integrated Learning Systems And Stand-Alone Software,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *Recueil d'échelles pour l'évaluation des en alphabétisation.*

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Bilan des activités réalisées par les organismes populaires d'alphabétisation (OPA) en 1990-1991 et 1991-1992 dans le cadre des initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) : «Projets individuels et projets issus d'une concertation entre organismes».*

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Bilan des initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA), 1993-1997.*

Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail du Nouveau-Brunswick. (1996). *Rapport sur l'alphabétisation et la technologie,* Nouveau-Brunswick, Enseignement supérieur et Travail (74), Fredericton, auteur.

Ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario. *L'alphabétisation, Base de la croissance,* Gouvernement de l'Ontario.

Monro, R. (1994). *Core Job Competency Training Program For The Canadian Urban Transit Industry Project Plan For Analysis, Design, And Development Phases*, Ottawa, Commission de transport régionale d'Ottawa-Carleton.

Movement for Canadian Literacy. (1994). *Annual Report,* Ottawa, auteur.

Movement for Canadian Literacy. (1994). *Brief To The Standing Committee On Human Resources Development* (version provisoire et rapport final), Ottawa, auteur.

Movement for Canadian Literacy. (1997). *MCL's Learn Advisory Network: Project Proposal,* Ottawa, auteur.

Müller, J., et A. Dietrich. (1989). *Dossier Evaluation Instruments For Literacy Programmes, A Contribution To The International Literacy Year 1990*, Bonn, Fondation allemande pour le développement international (DSE).

Nascimento, G. (1990). *Illiteracy in figures*, Genève: Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

National Adult Literacy and Learning Disabilities Center. (Printemps 1995). Workplace Literacy: Employment Issues for Adults with Learning Disabilities, *Linkages – Linking Literacy And Learning Disabilities,* Washington, National Institute for Literacy, 2(1).

National Adult Literacy and Learning Disabilities Center. (Automne 1996). Correctional Education Programs for Adults with Learning Disabilities, *Linkages – Linking Literacy And Learning Disabilities,* Washington, National Institute for Literacy, 2(3).

National Center for Education Statistics. (1993). *Adult Literacy In America,* Washington, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

National Center on Adult Literacy. (Octobre 1993). Adult Literacy and New Technologies: Tools for a Lifetime, *NCAL Connections,* Philadelphie, University of Pennsylvania.

National Center on Adult Literacy. (1997). *NCAL, PBS, And KET Innovative Partnership Using State-Of-The-Art Technology To Help Adult Learners Pursue High School Diploma And GED Certificate,* Philadelphie, University of Pennsylvania.

National Foundation for Educational Research (NFER). (1995). *The Effectiveness Of Family Literacy Through Demonstration Programmes, Interim Report For ALBSU* (Adult Literacy and Basic Skills Unit) on The NFER Evaluation, Londres, auteur.

National Institute for Literacy. (1993). *National Literacy Grants Program: Final Report,* Washington, auteur.

National Institute for Literacy. (1995). *Adult Literacy In The US: A Compendium of Quantitative Data And Interpretive Comments,* Washington, auteur.

National Institute for Literacy. (1995). *Literacy Works: Building State Performance Measurement, Reporting, and Improvement Systems,* Washington, auteur.

Newman, A., W. Lewis, et C. Beverstock. (1993). *Prison Literacy: Implications For Program And Assessment Policy,* Bloomington, National Center For Adult Literacy.

Nutter, P. (1993). *Literacy Initiatives In Canadian Municipalities,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

O'Leary, J.D. (1991). *Susciter le goût de la lecture,* Toronto, Collège Frontière.

OCDE, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (1995). *Faits saillants des résultats de l'EIAA – L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes,* Ottawa, auteur.

Office of Higher Education, Training and Adult Learning. (1996). *Tough Challenges: Great Rewards – A Strategy For Adult Literacy/Education In Prince Edward Island,* Île-du-Prince-Édouard, auteur.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1989). *Les écoles et la qualité,* Paris, auteur.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). *Littératie, Économie et Société,* Paris, auteur.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1998/1). *L'innovation dans l'enseignement,* bulletin de nouvelles, Paris, auteur.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1998). *Literacy Skills: Use Them Or Lose Them,* Paris, auteur.

Padak, N., et T. Rasinski. (1997). *Family Literacy Programs: Who Benefits?,* Ohio, Kent State University.

Panzeri, A. (Le 22 octobre 1990). Easy as A, B, C? Experts Say There's No Simple Solution to Canada's Illiteracy Problem, *Edmonton Journal,* C1.

Philippi, J. (1987). *Bsep/Csep Reading Evaluation*: A Study of The Effectiveness of The U.S. Army Europe's Basic Skills/Career Skills Job Specific Reading Program (ERIC ED 296 285), Washington, U.S. Army Continuing Education Services.

Prince Edward Island Literacy Alliance. (1996/97). *Hale Development And Evaluation Project*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Quigley, B. (1997). *Rethinking Literacy Education,* San Francisco, Jossey-Bass.

Quigley, T., S. Kripps et T. Firth. (1994) . *Literacy Evaluation Project: Vancouver Public Library*, Victoria, Ministry Of Skills, Training And Labour.

Raymond, J. (Le 12 octobre 1990). Education Is Canada's Worst Subject, *Globe And Mail.*

Regroupement des groupes francophones. Procès-verbal du colloque «On organise la fête» du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario tenu à l'Université Laurentienne de Sudbury.

Regroupement des OVEP (Organismes volontaires d'éducation populaire) Mauricie. (1997) *Supplément – Évaluation du Programme en alphabétisation populaire*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Richardson, J. (1998). *Is There A Skeleton In The Reading Specialist's Closet? Adult Literacy As A Fad,* Exploring Adult Literacy (Electronic Journal of The Adult Learning Division of The College Reading Association at Http://Www.Vcu.Edu/Eduweb/CRA/Index.Html).

Roberts, et Fawcett. (1998). *Personnes à risques : Analyse socioéconomique de la santé et de l'alphabétisme chez les personnes âgées,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Roy, S. (1993). *Départs et abandons en alphabétisation : Résultats de la consultation,* Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Roy, S., H. Tremblay et L. Mastriani. (1996). *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : État de situation et réflexion*, Montréal, ministère de l'Éducation du Québec.

Rubenson, K. (1989). The Economics of Adult Basic Education, dans *Adult Literacy Perspectives*, ouvrage collectif publié sous la direction de M.C. Taylor et J.A. Draper, Toronto, Culture Concepts.

Sarmiento, A., et A. Kay. (1990). *Worker-Centered Learning: A Union Guide To Workplace Literacy,* AFL-CIO Human Resources Development Institute.

Saskatchewan Indian Institute of Technologies. (1990). *Plan d'action pour l'alphabétisation des Autochtones : Guide de l'alphabétiseur,* Regina, auteur.

Scheeres, H., A. Gonczi, P. Hager, et T. Morely-Warner. (1993). *The Adult Basic Education Profession And Competence – Promoting Best Practice,* Sydney, University of Technology.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1990). *Faire de l'apprentissage un mode de vie : l'emploi et l'alphabétisation dans les années 90,* Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1994). *Overview Of Federal Activity In Literacy Training,* Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1995). *Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail/de la main-d'œuvre,* Ottawa, Développement des ressources humaines.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1996). *Travailler de concert – Initiatives fédérales, provinciales et territoriales de soutien à l'alphabétisation au Canada*, ouvrage collectif publié sous la direction de J. Godin, Ottawa, auteur.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1997). *Budget 1997 - Implications pour l'alphabétisation au Canada,* Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1997). *Consultation sur l'alphabétisation en milieu de travail,* Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1997). *L'alphabétisme et l'alphabétisation des groupes francophones minoritaires au Canada,* Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1998). *Avancement de la recherche en alphabétisation au Canada,* Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

Secrétariat national à l'alphabétisation. (1999). *Bilan des projets québécois réalisés avec l'aide du Secrétariat national à l'alphabétisation, 1993-1997,* Montréal, Bureau du Secrétariat national à l'alphabétisation.

Shalla, V., et G. Schellenberg. (1998). *La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada,* Ottawa, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.

Skage, S. (1997). *Guide To Evaluation For Family Literacy Projects In Alberta*, Brooks, Family Literacy Action Group.

Smith, J. (1997). *Literacy, Welfare and Work – Preliminary,* Secrétariat national à l'alphabétisation, The Coalition for Brandon Literacy Services.

Société John Howard de la Saskatchewan - Regina. (1998). *Justice Literacy Assessment And Awareness - Final Report* (par Wolfgang Pelzer et Salina Shrofel, ph.d.), Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Société John Howard du Canada. (1996). *L'alphabétisation et les tribunaux : Protéger le droit de comprendre,* Ottawa, auteur.

Society of Deaf and Hard of Hearing Nova Scotians. (1997/98). *Deaf Literacy Upgrading Programs,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Statistique Canada. (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada : Résultats d'une étude nationale*, Ottawa, auteur.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (1994). *Santé et alphabétisme chez les personnes âgées,* Ottawa, auteur.

Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (1996). *Lire l'avenir – Un portrait de la littératie au Canada,* Ottawa, auteur.

Step By Step Early Learning Centre. (1997/98). *Towards Aboriginal Literacy Policy Framework,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Sticht, T. (1997). *Functional Context Education, Making Learning Relevant*, atelier d'un jour animé par Tom Sticht, ph.d., San Diego Consortium for Workforce Education and Lifelong Learning, parrainé par The Applied Behavioural & Cognitive Sciences Inc., NALD, The Centre For Literacy Montreal et AVC, Calgary.

Sticht, T., et W. Armstrong. (1998). *Adult Literacy In The United States: A Compendium Of Quantitative Data And Interpretive Comments.*

Stites, R. (1998). *Assessing Lifelong Learning Technology (ALL-Tech): A Guide For Choosing And Using Technology For Adult Learning,* Philadelphie, National Center for Adult Literacy, University of Pennsylvania.

Taylor, M. (1998). *Les programmes d'éducation en milieu de travail et le respect des règles de l'art, Un examen à la loupe*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Thomas, A. (1989). *Adult Literacy Volunteer Tutor Program Evaluation Kit,* Victoria, C.-B., ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation.

Thomas, A. (1989). Definitions And Evolution Of The Concepts, dans *Adult Literacy Perspectives*, ouvrage collectif publié sous la direction de M.C. Taylor et J.A. Draper, Toronto, Culture Concepts.

Thomas, A. (1992). *Opening Minds Behind Closed Doors: Literacy In B.C. Corrections, A Research Report* (ERIC - ED 355 416), Victoria, Société John Howard.

Thomas, A., et M. Buck. (1994). *Analysis Of Integrated Learning Systems And Their Use In Adult Basic Education Programs In British Columbia* (ED - 374 260), Victoria, ministère des Habiletés, de la Formation et du Travail de la Colombie-Britannique.

Thorsell, W. (Le 13 octobre 1990). Vested Interests Keep Canada's Students Near Bottom of The World Class, *The Globe And Mail.*

Tom, A., H. Fingeret et coll. (1994). *Suspended In A Web Of Relationships: Collaborative Ethnographic Evaluation* (Executive Summary), Vancouver, University Of British Columbia.

UNESCO. (1990). *L'action mondiale pour l'éducation,* Paris, auteur.

Venezky, R., J. Sabatini, C. Brooks et C. Carino. (1996). *Policy And Practice In Adult Learning: A Case Study Perspective,* University of Delaware.

Victoria University of Technology. (1998). *Going On-Line: A Research Report On Use Of On-Line Technologies By Adult Literacy Teachers And Learners,* Melbourne, Australie, Literacy Learning Through Technology.

Wagner, D. (1990). Mesurer et évaluer l'alphabétisation : *Aménager l'avenir, Annuaire international de l'éducation,* vol VXIII, Pennsylvanie, UNESCO, Bureau international d'éducation, 80-101.

Wagner, D. (1993). *Myths And Misconceptions In Adult Literacy: A Research And Development Perspective,* Washington, U.S. Department of Education, National Center on Adult Literacy.

Wagner, S. (1992). *L'alphabétisation et la refrancisation. Éducation et francophonie : Revue d'éducation des communautés*, vol. 20 (2), 30-33.

Wagner, S. (1995). Quêteux monté à joual? Alphabétisme et francophonie canadienne à l'extérieur du Québec : Nos pratiques et pratiques de recherche. *États généraux de la recherche sur la francophonie à l'extérieur du Québec. Actes du colloque,* Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, p. 116-13.

Wagner, S. (1996). *Alphabétisme et alphabétisation en français au Canada. Étude préliminaire dans le contexte de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Hull, FCAF.

Warren, W., R. Rees et R. Edwards. (1991). *Le personnel enseignant et l'alphabétisation* (sommaire), Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Western Canada Workplace Essential Skills Training Network. (Janv. 1998 et sept. 1998). *The Bottom Line.*

White, J., et S. Hoddinott. (1991). *Organiser l'alphabétisation et la formation de base des adultes au Canada : document de travail sur les principes et les pratiques en matière d'alphabétisation*, Ottawa, Movement for Canadian Literacy.

Willms, J. (1997). *Literacy Skills Of Canadian Youth,* Ottawa, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.

Wilson, J., et S. Javed. (1998). *Literacy Learning Through Technology Project,* Melbourne, Australie, Victoria University Of Technology, School Of Education.

Wolfe, M. (Le 13 septembre 1990). We Need a Forum for Vigorous Debate about our Schools, *The Globe And Mail,* p. A9.

Ziegler, S. (1996). *The Effectiveness Of Adult Literacy Education: A Review Of Issues And Outcomes-Based Evaluation Of Literacy Programs,* Toronto, Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario.